

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Inkluusiota etsimässä”

Fenomenografinen tutkimus rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä
inklusiosta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus, Tampere

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

NIKO SAVOLAINEN

Kevät 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

NIKO SAVOLAINEN: ”Inklusiota etsimässä”— Fenomenografinen tutkimus rehtoreiden ja opettajien näkemyksistä inklusiosta

Pro Gradu-tutkielma, 91 sivua, 2 liitesivua

Helmikuu 2013

Tutkielma käsittelee inklusiota, eli kaikkien oppilaiden yhteistä opetusta, koulumaailman näkökulmasta. Tutkielmassa haetaan vastausta kysymyksiin: onko inklusio arkipäivää tämän päivänä kouluissa ja voiko se koskaan olla. Näiden lisäksi kartoitetaan sitä, millaisina teoria ja käytäntö inklusion osalta näyttäytyvät, uudistuneiden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja perusopetuslain tuomien muutoksien vaikutuksia kouluihin sekä inklusion vaikutusta opettajan ja rehtorin työskentelyyn. Tutkielma etsii vastauksia myös seuraaviin kysymyksiin: eroavatko opettajien ja rehtorien ajatukset inklusiosta merkittävästi, ja miten inklusio vaikuttaa opettajan sekä rehtorin ammattiin. Tutkielmassa vertaillaan myös haastateltavien näkemyksiä inklusiosta, varsin ideologiseen, inklusio-kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Sen pohjalta, millaisena inklusio teoriassa näyttäytyy, pohditaan inklusion toteutumisen mahdollisuuksia käytännössä tämän päivän koulussa.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka kohderyhmä koostuu Päijät-Hämeen koulujen neljästä luokanopettajasta ja neljästä rehtorista. Tutkielma rakentuu hermeneuttis-fenomenologisen tutkimussuuntauksen ympärille. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen koko elämismaailma ja se, miten ihminen käsittää elämistodellisuutensa. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään tätä. Ihmisen kokemukset merkitsevät ihmiselle aina jotain ja kokemuksista ihminen luo omat merkityksensä, joiden kautta muodostaa todellisuuttaan.

Inklusio voidaan nähdä suurena haasteena tämän päivän koululle. Se voidaan nähdä myös tulevaisuuden koulun sekä yhteiskunnan kuvana, mikä tulee muuttamaan koulun ja sen henkilöstön sekä yhteiskunnan toimintaa merkittäväällä tavalla. Suurimpana esteenä muutokselle ovat tiukassa istuvat asenteet, pelko tulevasta ja inklusioon riittämättömät resurssit. Suomalainen koulu muuttuu hitaasti, eikä inklusio näytä tekevän poikkeusta muutosvauhdissa. On mahdollista, että inklusion tuleminen osaksi suomalaista koulua, saattaa kestää vielä pitkään.

Asiasanat: inklusio, integraatio, segregatio, lähikouluperiaate, kolmiportainen tuki, erityisopetus

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2. INTEGRAATIO	8
2.1. Integraatio käsitteenä	8
2.2. Integraation lähikäsitteet.....	11
2.2.1. <i>Normalisaatio</i>	11
2.2.2. <i>Mainstreaming</i>	11
2.2.3. <i>Segregaatio</i>	12
3. INKLUUSIO	13
3.1 Inkluisio käsitteenä	13
3.2 Inkluisio ja integraation erot	15
3.3 Inkluisio taustaa.....	17
3.3.1 <i>Inkluisio taustaa länsimaissa ja Yhdysvalloissa</i>	17
3.3.2 <i>Inkluisio taustaa Pohjoismaissa ja Suomessa</i>	18
3.3.3 <i>Inkluisio nykytila Suomessa</i>	20
3.3.4 <i>Uudistunut perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma</i>	24
3.4 Inkluisio haasteet koululle	27
3.4.2 <i>Inkluisio haaste opettajille</i>	30
3.4.2 <i>Inkluisio ja käytäntö</i>	31
3.5 Inkluisio yhteiskunnalliset haasteet	37
3.6 Kelpo- hanke.....	38
4. TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA	40
4.1 Tutkimusongelmat ja -kysymykset	42
4.2 Tutkimusaineiston kerääminen	42
4.3 Tutkimusaineiston analyysi	43
4.3.1 <i>Sisällönanalyysi</i>	43
4.3.2 <i>Laadullisen tutkimuksen analyysi</i>	44
4.3.3 <i>Fenomenografia</i>	45
5. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	47
5.1 Tutkimuksen luotettavuus	47
5.2 Tutkimuksen eettisyys	49
6. TULOKSET	51

6.1 Käsitteitä ja ajatuksia inklusiosta	51
6.1.1 Onko inklusio tuttu käsite?	51
6.1.2 Inklusion herättämät tuntemukset	53
6.1.3 Inklusion molemmat puolet	55
6.2 Inklusio käytännössä	62
6.2.1 Toteutetaanko kouluissa inklusiota?	62
6.2.2 Inklusion toteutumisen vaatimukset	69
6.2.3 Kolmiportainen tuki ja lähikouluperiaate	71
6.2.4 Inklusion vaikutukset opettajan ja rehtorin ammattiin	73
6.3. Opettajien ja rehtorien näkemysten ristiriidat	77
8. POHDINTA	80
8.1 Tulosten yhteenveto	80
8.2 Tutkijan itsearviointi	84
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia	85
LÄHTEET	87
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Erityisoppilaiden määrä koulussa on vahvassa kasvussa. Heistä noin puolet käy koulua yleisopetuksen luokissa. (Opetushallitus 2007, 38–40.) Inklusio, eli kaikkien oppilaiden yhteinen opetus, voidaan nähdä tämän hetken ja lähitulevaisuuden ratkaisuna koulun erityisopetuksen lisääntyneeseen tarpeeseen. Tässä tutkimuksessa inklusiota ei nähdä pelkästään vammaisten oppilaiden inklusion näkökulmasta, joka inklusio-kirjallisuudessa esiintyy vahvana, vaan kaikkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiona.

Inklusio on noussut pinnalle integraatio -suuntauksen myötä. Integraatio on Suomessa ollut pinnalla 1970-luvulta lähtien puhuttaessa erityisoppilaista ja yleisopetuksesta. Integraatio tarkoittaa erityisopetuksessa tai pienryhmissä olevia oppilaita, jotka siirretään koko ajaksi, tai joidenkin oppiaineiden ajaksi, yleisopetuksen luokkiin. Oppilaan on siis oltava jostakin ulkopuolella, tässä tapauksessa yleisopetuksesta, jotta hänet voidaan integroida. Tämä tarkoittaa, että oppilas on osa segregoitua ratkaisua, josta hänet yritetään integroida osaksi jotakin ei-segregoitua. Inklusio tuli keskusteluun mukaan 1990-luvulta lähtien, minkä jälkeen kouluissa on tasapainoiltu vanhan ja uuden, eli integraation ja inklusion, välillä. (Moberg & Savolainen 2009, 76.) Tiivistetysti inklusion voidaan nähdä tarkoittavan oppilaan oikeutta olla yleisopetuksen luokassa ja kuulua samaan lähikouluun, sekä oikeutta samaan opetussuunnitelmaan kuin muutkin ikäisensä, huolimatta erityisyydestään. Laajassa merkityksessä inklusion voidaan nähdä olevan pyrkimys poistaa ihmisen oppimisen ja osallistumisen esteitä koko yhteiskunnassa (Väyrynen 2001, 18; Ballard 1999, 2).

Kirjallisuudessa tämän päivän suomalainen peruskoulu ei näyttäydy inklusiivisena. Uusin perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet näyttävät kuitenkin vievän yhä enemmän kouluja kohti inklusiota. Inklusion edessä nähdään olevan suuria esteitä, joista resurssit näyttäytyvät kirjallisuudessa niistä suurimpana. Avustajia ja asiantuntijoita tulisi palkata lisää, oppilashuoltoa kehittää merkittävästi, ryhmäkokoja olisi pienennettävä. Luokassa tulisi olla maksimissaan vain kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. (Murto, Naukkarinen & Saloviita

2001, 202). Erityisesti oppilashuollon palvelujen saatavuus asettaa oppilaat Suomessa eriarvoiseen asemaan asumispaikkakunnan mukaan, mikä on suuri epäoikeudenmukaisuus inklusion toteutumisessa, sillä inklusion tulisi taata kaikille samanlaiset oikeudet (Huhtanen 2011, 38). Edellä mainitut resurssien parannukset tarkoittaisivat hyvin merkittävää rahallista panostusta peruskouluun, mistä vastuu jää valtion päätäjien harteille.

Inklusio muuttaa kirjallisuuden mukaan opettajien ja erityisopettajien ammattia merkittävästi. Inklusio luo vahvan haasteen toimia aiempaa yhteisöllisemmin, myös yhteistyössä erilaisten asiantuntijoiden kanssa. Erityisopetus siirtyisi inklusion myötä yleisopetukseen, mikä tarkoittaisi myös erityisopettajien siirtymistä erityisoppilaiden perässä yleisopetukseen. Näin olleen luokissa tulisi olemaan sekä luokanopettaja että erityisopettaja, eli yhteisopettajuus. Erityisopettajat saattavat kokea tämän muutoksen uhaksi heidän vahvalle ammattitaidolleen ja luokanopettajia paremmalle palkkaukselleen, joka todennäköisesti saattaisi muuttua uuden toimenkuvan myötä. Parhaimmillaan yhteisopettajuus voi tuoda opetukseen aivan uudenlaista ulottuvuutta, ja oppilaat saavat aiempaa enemmän huomiota ja kykyjään vastaavaa opetusta. Kahden opettajan olo luokassa saattaa kuitenkin hankaloittaa oppilaiden keskittymistä ja opettajien välistä työnjakoa.

Tutkielmani on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa olen haastatellut, puoli-strukturoidulla haastattelulla, Päijät-Hämeen koulujen neljää opettajaa ja neljää rehtoria. Opettajien haastattelut ovat tehty keväällä 2011 ja rehtorien syksyllä 2012. Analyysimetodeina käytän sisällönanalyysia ja fenomenografiaa. Tutkimuksen tarkoituksena on verrata ideologista inklusion teoriaa opettajien ja rehtorien näkemyksiin inklusiosta ja pohtia sitä, onko inklusiolla mahdollisuuksia toteutua suomalaisessa koulussa siinä muodossa, mihin kirjallisuus sekä tutkimukset inklusiota ja peruskoulua ohjaavat. Samassa tutkin muuttaako inklusio opettajan ja rehtorin ammatinkuvaa, sekä millaisia muutoksia uudistuneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja perusopetuslain muutokset tuovat erityisopetukseen ja miten ne vaikuttavat opettajien ja rehtoreiden työskentelyyn. Tärkeä tutkimuskysymys on myös se, onko opettajien ja rehtorien vastauksissa nähtävissä paradokseja ja mistä ne syntyvät. Mahdolliset paradoksit määrittävät hyvin paljon sitä, toteutuuko inklusio kouluissa.

Opettajien näkemyksien tutkiminen on tärkeää, sillä he ovat avain koulun muuttumiseen ja kehittymiseen (Vlachou 1997, 84). Rehtorien näkemykset ovat kuitenkin avainasemassa inklusiota toteutumisen kannalta. Rehtori on päävastuussa siitä, millaiseksi koulu muuttuu, ja miten inklusion vaatimus otetaan huomioon sekä miten sitä toteutetaan (O'Brien & O'Brien 2000, 37). Tässä tutkimuksessa on haastateltu sekä rehtoreita että opettajia, sillä he ovat tärkeimmässä asemassa

mahdollistamassa inklusiota. Ilman heidän halukkuuttaan inklusioon, on sen toteutuminen mahdotonta.

2. INTEGRAATIO

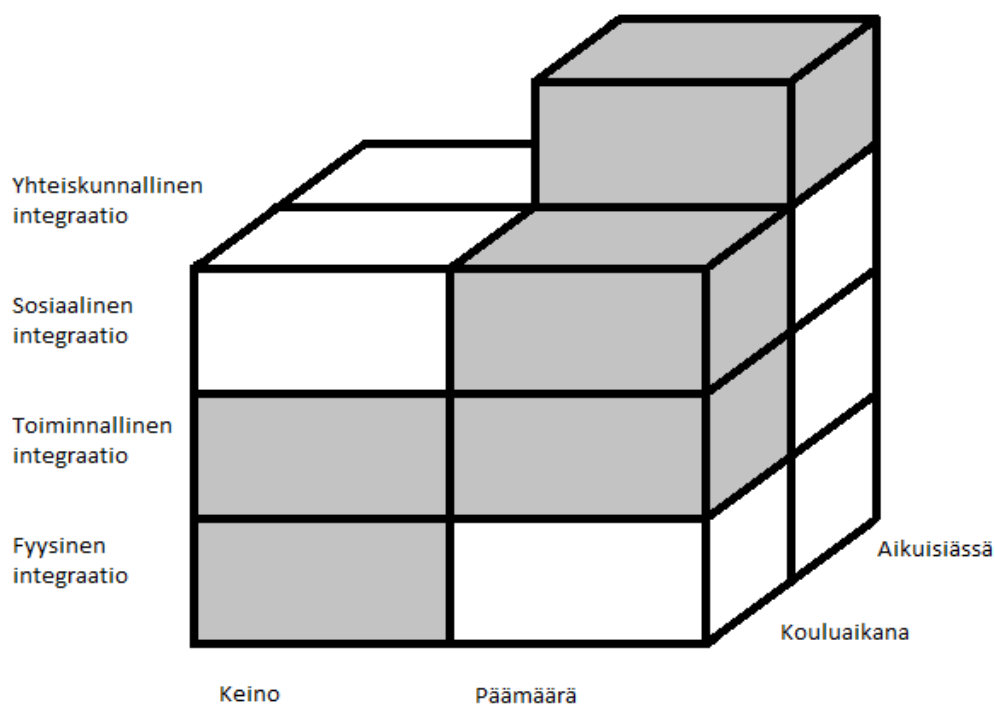
Integraation voidaan nähdä olevan inkluusiota edeltänyt käsite, jonka ajatuksiin inkluusio osittain perustuu. Siksi integraation ymmärtäminen on avain inkluusion ymmärtämiseen. Seuraavassa tuon esille, millaisena integraation käsite ilmenee kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa. Sen jälkeen esittelen tiivistetysti, millaisia lähikäsitteitä integraatiolla on, ja mitä ne pitävät sisällään.

2.1. *Integraatio käsitteenä*

Sanatarkasti selitettynä integraatiolla tarkoitetaan kahden erillisen asian yhdistämistä siten, että uudesta kokonaisuudesta ei enää erotu kaksi aiemmin toisistaan erillään ollutta osaa. Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen (2001, 181.) lisäävät määritelmään vielä, että jos integrointi on tarkoituksenmukaista, pidetään taustaoletuksena uutta kokonaisuutta parempana, kuin osien olemista toisistaan erillään. Pohjoismaissa on käytetty integraatioideologian alusta saakka, 1970-luvulta, erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämisestä nimitystä integraatio.

Integraatioajattelu kouluissa tarkoittaa erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamista yleisopetuksen luokassa yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna. Integraatiota ei voida kuitenkaan yksinkertaistaa siten, että oppilas siirretään yleisopetuksen luokkaan, eikä hänelle tarjota hänen tarvitsemiaan tukitoimia. Pelkkä fyysinen yhdessäolo muiden ikätovereiden kanssa ei vielä toteuta integraatiota, vaan se on pohja integraation onnistumiselle. Tasapainoinen integraatio saavutetaan silloin, kun oppilaan tarvitsemat apuvälineet on sisällytetty normaalin opetusryhmän luokkaan. Luokan normalisoiminen ja opetustilojen yhtenäistäminen eivät täytä integraation vaatimuksia, mutta Mobergin ja Savolaisen (2009, 81) mukaan, kun luokkahuoneessa ei ole tarvittavia yksilöllisiä opetuksen järjestämiseen tarvittavia apukeinoja, puhutaan ”säästöintegraatiosta”. Integraatio ei ole yksiselitteinen käsite ja se täytyy jakaa pienempiin osiin, jotta sen kaikki puolet tulisi ymmärretyiksi.

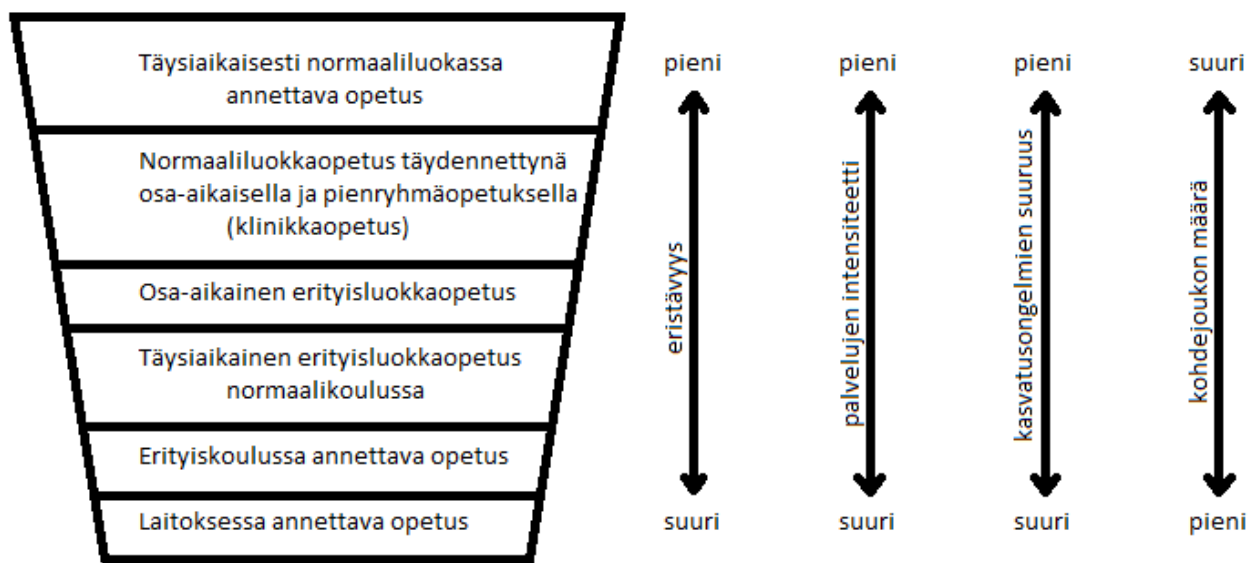
Integraatiokäsitteen monitahoisuuden selittämiseksi puhutaan usein *koulutuksellisesta integraatiosta* (kuvio 1), joka puolestaan voidaan jakaa useaan osa-alueeseen. Siihen sisältyvät seuraavat tasot: *fyysisestä integraatiosta* puhuttaessa tarkoitetaan kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä. Fyysinen yksilöintegraatio tarkoittaa normaaliluokkaan siirrettyä oppilasta ja fyysinen luokkaintegraatio puolestaan erityisluokkaa, joka on sijoitettu normaaliin kouluun. Fyysinen integraatio synnyttää toiminnallista integraatiota, johon liittyvät yhteistoiminta ja yhteistyö. Tämän avulla edistetään kaikkien oppilaiden oppimista, kehittymistä, hyväksymistä ja kaikkien sosiaalisten suhteiden syntymistä, jota voidaan kutsua nimellä *psykologinen ja sosiaalinen integraatio*. Sosiaalista integraatiota voidaan pitää kouluintegraation huippuna ja se onkin hyvin lähellä inklusion ideaa. Nämä kaikki yhdessä luovat pohjaa aikuistuvan henkilön työllistymis- ja vapaa-ajanmahdollisuuksiin, jolloin puhutaan *yhteiskunnallisesta integraatiosta*. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen 1993, 141.)



Kuvio 1. Koulutuksellisen integraation käsite (mukailtu teoksesta Moberg 1982b)

Vaikka länsimaisessa kasvatusajattelussa pyritään vähiten rajoittavaan kasvuympäristöön, ovat laitokset, erityiskoulut ja erityisluokat edelleen osa yhteiskuntaamme, kuitenkin täysin erillisinä

laitoksina vähenemään päin (Hautamäki ym. 2001, 182). Idealistisena pyrkimyksenä onkin saavuttaa yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee jokaista heidän tarpeittensa mukaisesti (Hautamäki ym. 1993, 133). Yleisopetuksen ohessa annettua erityisopetusta on kuitenkin kritisoitu mm. siitä, että erityisopetus siirretään yleisopetuksen kanssa yhtä aikaa toteutettavaksi, sen intensiteetti pienenee (Moberg ja Savolainen 2009, 81). Mobergin (1982a) suomalaiseen koulutuskenttään soveltama kuvio (kuvio 2) selventää erityisopetusympäristöjä integraatio–segregaatio ulottuvuudella.



Kuvio 2. Erityisympäristöjen kuvaus integraatio-segregaatio-ulottuvuudella (mukailtu teoksesta Moberg 1982a)

Integraation onnistuessa se voi kohottaa oppilaan itsetuntemusta ja –luottamusta. Mutta integraation epäonnistuessa vaarana on juuri päinvastainen. Oppilas saattaa joutua kiusatuksi ja hänen itseluottamuksensa ja minäkuvansa saattaa heikentyä hänen pärjätessä huonosti monessa asiassa. Integroitu oppilas saattaa olla hyvin yksinäinen niin sanottujen normaalioppilaitten joukossa. Hankala oppilas saattaa myös sotkea luokan kuviot käytöksellään ja viedä muilta oppilailta heidän tarvitsemaansa tukea ja huomiota. (Ikonen & Huttunen 1999, 82–83.) Ongelmat ovat hyvin samankaltaiset kuin huonosti onnistuneessa inklusioprosessissa, jota käsittelen myöhemmin tässä tutkimuksessa.

2.2. Integraation lähikäsitteet

2.2.1. Normalisaatio

Integraatioajattelun voimistumisen taustalla on ymmärrys ihmisten tasa-arvoisuudesta. Pohjoismaissa syntyi 1960-luvulla vammaisille tarkoitettujen palvelujen tuottamista ja tarjontaa ohjaamaan *normalisaatioperiaate*. Se pohjasi ihmisoikeuksien ja samanarvoisuuden periaatteisiin (Murto 2001, 39). Ideana oli järjestää erityisesti vammaisten elämä yhteiskunnan normien ja arvojen mukaisesti tasa-arvoiseksi, tavalliseksi elämäksi. Hautamäen ym. (1993, 139) mukaan normalisaatioperiaate tarkoittaa

niiden keinojen hyödyntämiseksi, jotka ovat kulttuurissa niin normatiivisia kuin mahdollista ja joilla vahvistetaan ja/tai ylläpidetään henkilökohtaisia käyttäytymismuotoja ja ominaisuuksia, jotka ovat kulttuurissa niin normatiivisia kuin mahdollista.

Normalisaatioperiaatteen mukaisesti vammaisten kouluympäristön ja opiskelun tulisi olla mahdollisimman samankaltaista, kuin heidän ikätoveriensa ja samaa sukupuolta olevien ihmisten. Erillisissä laitoksissa annettu opetus ei edusta normalisaatioperiaatteen mukaista tasa-arvoista ihmisarvon kunnioittamista. (Moberg & Savolainen 2009, 78-79; Ikonen & Huttunen 1999, 64.) Opetuksessa normalisaation voidaan nähdä tarkoittavan erityisopetuksen järjestämistä yleisopetuksen yhteydessä mahdollisimman pitkälle (Ikonen & Ojala 2002, 17). Normalisaatiossa on nähtävissä vahvoja yhteneväisyyksiä integraatioon ja inklusioon.

2.2.2. Mainstreaming

Mainstreaming on Yhdysvalloissa 1970-luvulla syntynyt termi, joka vastaa keskeiseltä sisällöltään Pohjoismaissa käytettyä integraatio-käsitettä. Siinä pyritään normaalista poikkeavien oppilaiden yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja -ohjelmaan, joka toteutetaan opetuksellisen ja sosiaalisen integraation kautta. Edellytyksenä tähän on yleis- ja erityisopetuksen hallinto-, opetus- ja tukipalveluhenkilöstön vastuualueiden selkeyttäminen. Yhdysvalloissa integraatio-termi on suppeampi, kuin Pohjoismaissa, jossa se on hyvin lähellä mainstreaming-käsitettä. Yhdysvalloissa integraatiolla tarkoitetaan lähinnä oppilaiden sijoitusratkaisua, joka kyllä palvelee mainstreamingia,

mutta jolla ei ole sen kokonaisvaltaisempaa merkitystä. (Hautamäki ym, 1993, 140.) Inkluisio voidaan nähdä mainstreaming-käsitettä uudistavana liikkeenä. (Ihatsu, Ruoho, Happonen 1999, 22.)

2.2.3. Segregaatio

Normalisaatioperiaate, mainstreaming ja integraatio edellyttävät kahta erillään olevaa osakomponenttia, jotka yhdistetään. Jotta jotain voidaan ottaa mukaan, täytyy sen ensin olla järjestelmän ulkopuolella. Toisin sanoen kaiken pohjalla on ensin oltava segregointia. Segregaatio oli vielä 1960-luvulla hallitseva opetuksenjärjestämisen muoto, jossa tavalliseen opetukseen sopeutumattomat, kuten vammaiset, sokea, kuurot ja monet muut, sijoitettiin omiin laitoksiinsa, jossa heille tarjottiin heille sopivaa opetusta. Tämän päivän erityistä tukea, syystä tai toisesta, tarvitsevat olisivat tänäkin päivänä selvästi omissa kouluissaan tai laitoksissaan, jollei integraatiosuuntausta olisi syntynyt vastaamaan tähän tarpeeseen.

Integraatio tapahtuu yleensä erityis- ja yleisopetuksen luokkien välillä ja siitä on erotettavissa kaksi eri koulukuntaa. Moberg ja Savolainen (2009, 80) erottelevat nämä kaksi näkemyssuuntaa *pois segregaatista* –näkemykseksi (desegregaatio, deinstitutionalisaatio), ja *ei-segregoinniksi* (nonsegregaatio). Pois segregaatista –näkemys viittaa suoraan integraatio –termiin ja pyrkii vähentämään erillisiä erityisoppilaitoksia niiden tehottomuuteen, ja segregoinnin ihmisarvoa alentavaan vaikutukseen vedoten. Jotta integrointi olisi mahdollista, on ensin oltava segregointia. Ei segregointi puolestaan viittaa inklusioon ja siihen, että erityisoppilaitoksia ei olisi enää lainkaan, vaan yksi yhteinen koulu, jonka ulkopuolelle ei tarvitsisi sulkea ketään.

3. INKLUUSIO

Inklusio on tällä hetkellä ajankohtainen puheenaihe koulutuskentässä ja –tutkimuksessa. Se on eräänlainen vedenjakaja, joka jakaa koulun sisällä mielipiteitä erilaisiin leireihin. Inklusion hyötyjä ovat kiistämättä tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja erilaisuuden sietämisen kehittyminen. Inklusion kautta ihmisellä on mahdollisuus oppia tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, mikä on tärkeää globalisoituvassa yhteiskunnassa, maailmassa ja työelämässä, jossa erilaisuuden kohtaaminen alkaa Suomessakin olla arkipäivää. Koululla on tärkeä vaikutus ihmisen mielipiteisiin, minkä takia, erilaisuuden muuttamiseksi yhdenvertaisuudeksi, se on avainasemassa.

Seuraavassa käsittelen inklusion käsitettä kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten kautta. Sen jälkeen vertailen inklusiota ja integraation eroavaisuuksia. Käyn myös läpi inklusion taustaa. Miten se on muodostunut, inklusion kansainvälistä kehittymistä, miten se on kehittynyt Suomessa, ja millainen on inklusion nykytila Suomessa. Lopuksi käyn läpi sitä, millaisia haasteita kirjallisuudessa inklusion esitetään tuovan, niin suomalaiselle koululle sekä yhteiskunnalle. Nostan kirjallisuudesta esiin myös yhden suomalaisen inklusiota kehittävän hankkeen nimeltä Kelpo.

3.1 Inklusio käsitteenä

Inklusion periaate muodostuu ideologiasta, jossa erilaisuutta ei ole enää olemassa, vaan kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia kaikilla tavoin. Pentti Murron (2001, 39) ja Timo Saloviidan (2006) mukaan inklusio tarkoittaa yhteistä koulua kaikille. Tämä yhteinen koulu on tarkoitettu myös erityisoppilaille, missä opetus, erityisesti vammaisille, toteutetaan tavallisessa yleisopetuksen luokassa tavallisessa opetustilanteessa. Tiivistetysti inklusio koulumaailmassa tarkoittaa oppilaan oikeutta samaan lähikouluun ja opetussuunnitelmaan, kuin muillakin ikäisillään, huolimatta oppilaan erityisyydestä. Laajassa merkityksessä inklusion voidaan nähdä tarkoittavan, miten oppilaan oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan poistaa koko yhteiskunnasta (Ballard 1999, 2; Barton 1999, 59; Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 3, 11; Saloviita 2008, 13; Väyrynen

2001, 18). Koulussa tämä tarkoittaa, että oppilas on oikeutettu saamaan tarvitsemaansa tukea ja apuvälineistöä yleisopetuksen luokassaan, jotta kykenee olemaan osa yleisopetusta. Aiemmin oppilaan tuli mennä tukipalveluiden luo — nyt tuki tuotaisiin oppilaan luo.

Inklusio pohjaa kokonaisvaltaiseen ajatustapaan. Inklusiota perustana on filosofinen ajatus ja ihanne, jonka tarkoituksena on vastustaa syrjintää ja luoda tasa-arvoa (Murto 2001, 15). Sai Väyrynen (2001, 15) näkee, ettei erillisenä toteutetulla erityisopetuksella ole tilaa inklusiivisessa yhteiskunnassa, johon inklusio tähtää. Ei riitä, että inklusio tulee osaksi koulumaailmaa, vaan sen tarkoituksena on muuttaa kokonaisvaltaisesti koko yhteiskunnan yleistä ilmapiiriä inklusiivisemmäksi ja lopulta inklusiiviseksi. (Kerzner Lipsky & Gartner 1999, 15; Saloviita, 2008, 13).

Suomennettuna inklusio yleisellä tasolla voisi tarkoittaa ”mukaan kuulumista”. Jokaisella on oikeus kuulua joukkoon ja osallistua tavalliseen elämään. Tämä tarkoittaa kaikkia tavallisen elämän toimintoja ja palveluja, yksinkertaistettuna esimerkiksi pankkiasiointia ja kaupassa käyntiä. Inklusioon liittyy vahvasti myös osallistumisen käsite. Osallistuminen nähdään moniulotteisena ja dynaamisena prosessina. Osallistuminen saattaa ilmetä toimintana, johon osallistuja osallistuu ja josta hän hyötyy jollakin tavalla. Koulumaailmassa tämä voisi tarkoittaa sitä, että esimerkiksi vammaisen lapsi välttää inklusiivisessa koulussa eristyneisyyden ja hänellä on paremmat mahdollisuudet kehittyä sosiaalisesti, oppien ja seuraten itseään taitavammilta, mikä auttaa häntä selviämään tulevaisuudessa. Tällöin hän itse hyötyy osallistumisestaan. (Väyrynen 2001, 12-20; Murto 2001, 44; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 19-20.) Myös muilla oppilailta on mahdollisuus oppia sietämään erilaisuutta ja hyväksyä tosiasia, että maailmassa on monenlaisia ihmisiä, joiden kanssa on kyettävä elämään elämää yhdessä. Murto sekä Moberg ja Savolainen näkevät inklusiossa myös yhteisöllisyyden käsitteen, joka tarkoittaa oppilaiden ottamista mukaan koulun kaikkiin toimintoihin (Murto 2001, 44; Moberg & Savolainen 2009, 84). Tämä tarkoittaa muun muassa urheilupäiviä, luokkaretkiä ja koulun yhteisiä kouluympäristön ulkopuolella tapahtuvia tapahtumia. Tämä täyttää myös ”mukaan kuulumisen” ideologian, josta aiemmin mainitsin.

Inklusion periaatetta koulutusratkaisuissa ovat painottaneet monet tahot, mm. YK, UNESCO (Salamancan julistukset 1994) ja UNICEF. Järjestöjen antamien lausuntojen tarkoituksena on, että jokaisella lapsella olisi oikeus käydä omaa lähikouluun ”-- fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan katsomatta --”. Merkittävämpänä julistuksena kansainvälisesti pidetään YK:n hyväksymää päätösasiakirjaa: ”Yleisohjeet vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta”. (Väyrynen 2001, 15.) Suomi on sitoutunut kehittämään

vammaisten henkilöiden osallistumismahdollisuuksia ja tasa-arvoa, joita mm. UNESCO ja YK ovat vuonna 1994 julkaistuissa kansainvälisissä asiakirjoissaan painottaneet.

2006 Yleissopimus vammaisten oikeuksista
2000 Koulutus kaikille toimintaohjelma
1994 Salamancan julistus
1993 Yleisohjeet yhdenvertaistamisesta
1990 Koulutus kaikille julistus (Jomtien)
1989 Yleissopimus lapsen oikeuksista
1948 Ihmisoikeuksien julistus

Kuvio 3. Kansainväliset sopimukset inklusiivisen opetuksen tukena (Moberg & Savolainen 2009, 87)

Inklusion periaatteet saavat tukea vahvoista yhdenvertaisuus- ja tasa-arvojulistuksista, joita edellä mainitut järjestöt ovat julkaisseet. Tämä luo kaikille maille vaatimuksen pyrkiä kohti inklusiota, myös Suomessa. Huolimatta vaatimuksesta, inklusiota ei välttämättä toteuteta kovin laajasti, eivätkä valtiotasolla tai kuntatasolla tehdyt ratkaisut tue inklusiota. Puhe inklusiosta onkin kestänyt Suomessa jo tovin ilman kovinkaan merkittäviä koko Suomen mittaisia saavutuksia, lukuun ottamatta myöhemmin esiteltävää Kelpo-hanketta ja uudistunutta perusopetuslakia sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

3.2 Inklusion ja integraation erot

On erityisen tärkeää erottaa inklusio ja integraatio toisistaan. Koulumaailmassa nämä käsitteet sotketaan hyvin usein yhdeksi ja samaksi asiaksi. Sitä ne eivät kuitenkaan ole. Integraation voidaan katsoa olevan inklusiota edeltänyt suuntaus, joka on ollut tienraivaaja inklusiolle. Suurimpana erona voidaan nähdä se, että integraatiossa oppilas sijoitetaan eli integroidaan yleisopetukseen, kun

taas inkluusiossa oppilas on alusta asti yleisopetuksessa, eli tapahtuu inkluusio, ”mukaan kuuluminen”.

Inkluusiossa on kyse kokonaisvaltaisesta koulu-, yhteiskunta- ja ilmapiirimuutoksesta, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä ja tukitoimet tuodaan oppilaan luo yleisopetukseen. Integraatiossa kyse on sen sijaan pienen oppilasjoukon sijoittamisesta yleisopetukseen, jolloin oppilaat liikkuvat, kun taas inkluusiossa tukitoimet liikkuvat oppilaan luo. (Väyrynen 2001, 16.) Moberg ja Savolainen (2009, 84) kirjoittavat, että integraatiossa ”-- joku on jo ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan”. Integraation kohdalla voidaan puhua mukaan ottamisesta, kun taas inkluusion kohdalla voidaan puhua mukana olemisesta alusta alkaen.

Integraation sisällä olevista muodoista tavoitelluin ja aidoin on sosiaalinen integraatio. Sosiaalisessa integraatiossa, kuten inkluusiossakin, ei erotella oppilasryhmiä, vaan pidetään kaikkia oppilaita samanarvoisina ja yksilöinä sekä arvostetaan erilaisuutta. (Murto 2001, 41.) Sosiaalisen integraation on kuitenkin nähty olevan uhka inkluusiolle Suomessa. Sosiaalista integraatiota erehdytään helposti pitämään inkluusiona, jolloin ajatellaan, että kehittämällä integraatiota, voidaan saada aikaan inkluusiota. Tämän näkemyksen aiheuttamana uhkana on koko inkluusio -käsitteen jääminen sosiaalisen integraation alle, jolloin näiden kahden ajatellaan olevan yksi ja sama asia. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 115.) Esimerkkinä Seppälä-Pänkäläinen kertoo Koruskantin koulusta, jossa inkluusioon pyrittiin integraatiota kehittämällä. Tämä ei kuitenkaan johtanut inklusiivisuuteen opetuskäytännöissä, vaan se päinvastoin lisäsi segregoivia käytänteitä ja ohjasi ammattilaisia tekemään oppilasvalikointia. Tästä voidaan päätellä, ettei integraatio-ajattelun kautta voida päästä inkluusioon. Inklusion saavuttamiseksi on rakennettava jotain täysin uutta ja kokonaisvaltaista niin asenteissa, kuin käytänteissäkin.

Moberg ja Savolainen (2009, 85) kirjoittavat integraatio- ja inkluusiokäsitteiden olevan koulutuspoliittisia, eikä niitä ole määritelty tarkasti minkään auktoriteetin taholta. Tämä aiheuttaa niiden vaihtelevaa käyttöä ja sekaannusta juuri sosiaalisen integraation ja inklusion välillä. Integraatio-inkluusiokeskusteluissa on nähty heidän mukaansa monenlaisia diskursseja, mikä johtaa termien epävarmaan käyttöön ja niiden sekoittumiseen. Opettajat ja jopa rehtoritkin saattavat edelleen, puhuessaan inkluusiosta, tarkoittaa integraatiota ja päinvastoin.

3.3 *Inklusion taustaa*

3.3.1 Inklusion taustaa länsimaissa ja Yhdysvalloissa

Länsimaissa on käyty 1970-luvulta lähtien keskustelua erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta sekä kaikkien oppilaiden mahdollisuudesta opiskella yleisopetuksessa. Siihen asti erityisoppilaille ei ollut muuta vaihtoehtoa, kuin segregoidut opetusratkaisut. Suomessa keskustelua on käyty integraatio- nimellä 1990-luvulle asti, minkä jälkeen täälläkin on alettu puhua inklusiosta. (Moberg & Savolainen 2009, 76.)

Inklusion juuret juontavat jo 1950-luvulle Yhdysvaltoihin, jolloin erityiskasvatuksen tutkijat epäilivät tutkimustuloksiensa pohjalta segregoidun erityisopetuksen tehokkuutta. Todenteolla keskustelu erityiskasvatuksesta heräsi 1960-luvulla, kun, tutkijoiden Johnson ja Dunn, kirjoitukset aiheuttivat epäilyksiä segregoivaa erityisopetusta kohtaan ja saivat aikaan sen uudelleen arviointia. Erityisesti Dunnin ajatukset, klassiseksi muodostuneessa artikkelissaan jo vuodelta 1968, kielivät siitä, että erityisopetuksessa oleminen on leimaavaa, eikä ole näyttöä siitä, että kehitysvammaisten koulumenestys olisi parempaa erityisluokissa kuin yleisopetuksessa. Hänen mukaansa tehokasta tukea kehitysvammaisille voisi antaa myös tavallisissa luokissa. (Moberg & Savolainen 2009, 76.)

Yhdysvalloissa 1970-luvulta lähtien on laki velvoittanut kouluja järjestämään opetuksen niin, että oppilaalla on mahdollisimman vähän rajoitteita koulunkäyntiinsä liittyen. Tästä sai alkunsa mainstreaming-suuntaus. Sen mukaisesti oppilaalla tulee olla mm. vähiten rajoittava ympäristö. Tuohon aikaan oli kuitenkin tulkinnanvaraista, mikä on vähiten rajoittava ympäristö ja mitä on yksilöllinen opetus. Usein aiheeseen liittyvät erimielisyydet oppilaiden vanhempien ja kouluhenkilöstön kanssa saatiin ratkaistua vasta pitkien neuvottelujen jälkeen oikeudessa. (Moberg & Savolainen 2009, 83.)

Tyytymättömyys sen hetkiseen tilanteeseen sai Yhdysvalloissa 1980-luvulla aikaan REI (Regular Education Initiative) ja inklusiivinen kasvatus (Inclusive education) -liikkeen. REI-liikkeen vaatimuksena oli, että yleisopetus ottaisi vastuun erityisoppilaiden opetuksesta. Sen ehdotuksia oli jo silloin lähikouluperiaate ja koulutusjärjestelmän kokonaisvaltainen muutos. Yhdysvalloissa päädyttiin siihen, että inklusio-käsite ilmaisee paremmin ajatuksen, että kaikki oppilaat on otettava mukaan koulun kaikkiin toimintoihin eikä vain sijoitettava valtavirtaan. Toisin kuin mainstream-ajattelussa ja integraatiossa, inklusiossa kaikki oppilaat ovat jo valmiiksi yhdessä. Inklusiossa koulu joutuu kehittämään järjestelmän, jossa inklusio on mahdollinen, eli kaikkien oppilaiden

tarpeet tulee huomioida. Näkemyksessä korostuu myös koulun henkilökunnan yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö. (Moberg & Savolainen 2009, 83–84.)

Kuitenkin vielä tänäkin päivänä Yhdysvalloissa segregoidut ratkaisut pitävät pintansa, eikä inklusio ole siellä saanut aikaan kokonaisvaltaista muutosta yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä, mikä näyttää olevan suuntaus myös Suomessa (Moberg & Savolainen 2009, 94). Seuraavaksi keskityn inklusion Pohjoismaiseen kehitykseen, jolla on suuri vaikutus Suomen kasvatuskentässä.

3.3.2 Inklusion taustaa Pohjoismaissa ja Suomessa

Pohjoismaissa ja Suomessa suurin vaikuttava tekijä, kohti integraatiota ja sitä kautta kohti inklusiota, oli 1960-luvulla syntynyt normalisaatioperiaate eli tavallisen elämän olosuhteiden mahdollistaminen kaikille ihmisille tasa-vertaisesti. Erillään annettu opetus tai laitostoiminta ei noudattanut sen mukaisia periaatteita. Normalisaatioperiaate voidaan edelleen nähdä Suomessa isona askeleena kohti inklusiota ja sen ihanteita. Sen voidaan nähdä olevan myös ajan vastaliike segregoitua erityisopetusta kohtaan, mitä pidettiin ainoana oikeana tapana 1960-luvulle asti. (Moberg & Savolainen 2009, 78–79.) Normalisaatioperiaatteen voidaan ajatella olevan eräänlainen virstanpylväs matkalla kohti inklusiota, eikä sen merkitystä Pohjoismaisessa kasvatuskentässä voida väheksyä.

Segregoidut opetusratkaisut nähtiin Pohjoismaissakin pitkään hyvänä asiana, koska koulujen ongelmien taustalla nähtiin olevan oppilaiden poikkeavuus. Poikkeavuus määriteltiin suhteessa vallitsevaan normaalin yksilön malliin. Segregaatiolle voidaan antaa selkeitä päämääriä, joita se siihen aikaan palveli ja palvelee osaltaan edelleen. Yksi syy segregaatioon oli se, että hankalat oppilaat haluttiin poistaa yleisopetuksesta järjestyksen turvaamiseksi, eikä tästä ajattelusta ole päästy kokonaan eroon vielä nykyäänkään, kuten tässäkin tutkimuksessa tulee ilmi. Toisaalta segregoimalla haluttiin painottaa luokkaeroja niin, että vammaiset ja erityiset oppilaat siirrettiin alempaan koulutukseen. Nämä ajatukset on tänä päivänä laajasti kyseenalaistettu, ja niiden pohjalta on syntynyt tarve luoda jotain uutta.

Suomessa peruskoulua uudistettiin 1960–1980 -luvulla demokratian, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden pohjalta. Suomessa haluttiin 1970-luvulla vapauttaa kehitysvammaisten koulutus erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan toimesta, koska monen kehitysvammaisen nähtiin hyötyvän koulunkäynnistä. Tällöin korostettiin, että kaikki vammaisten opetus tulisi integroida yleisopetuksen yhteyteen. Vuonna 1997 vaikeammin vammaiset, jotka olivat aikaisemmin

vapautettu lääkäreiden ja kouluhallinnon toimesta, alettiin hyväksyä oppivelvollisuuden piiriin. Vammaisten Suomen komitea ehdotti jo vuonna 1980, että vammaisten elin- ja toimintaympäristöä tulisi kehittää. Vuonna 1989 opetusalan ammattijärjestön mielestä koululla ja oppilaalla tuli olla tietyt valmiudet integraatioon, ennen kuin sitä voitiin toteuttaa. Oppilaan oletettiin näin ollen olevan jo integraation tuotos, ennen kuin integraatiota oli edes aloitettu. Tämä oli nurinkurista, koska nimenomaan integraation avulla oppilas kehittyi taidoissaan ja valmiuksissaan. Silloinen OAJ puolsi vammaisten osallistumista yleisopetukseen, mutta ei nähnyt erityisyyttä tärkeänä silloisessa tavallisessa koulussa. Myöhemmin, vuodesta 1993 lähtien, OAJ on pitänyt tärkeänä suunnitelmallisuutta ja opettajien koulutusta integraatiota ajatellen. (Murto 2001, 39–40.)

1990-luvulla inklusio sai tukea eri järjestöjen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvojulistuksista. Tämä lisäsi maailmanlaajuisia ponnisteluja inklusiota kohti. Vuonna 2006 YK hyväksyi yleissopimuksen, joka rinnastetaan ihmisoikeussopimukseen. Sopimuksessa kielletään kaikenlainen vammaisuuden syrjintä ja painotetaan vammaisten tasa-arvon edistämistä. Sopimus vaatii myös, että jokainen vammaisen oppilas on oikeutettu inklusiiviseen ja laadukkaaseen ilmaiseen perusopetukseen. Julistus painottaa myös riittäviä tukitoimia, jotka mahdollistavat tehokkaan oppimisen. Tämä on merkittävä uudistus vammaisten henkilöiden oikeuksien parantamiseksi. Mobergin ja Savolaisen (2009, 89) mukaan sopimus oli kuitenkin vielä vuonna 2008 Suomessa ratifioimatta, koska se vaati muutamia muutoksia perustuslakiin.

Suomessa inklusiota koskeva keskustelu on lisääntynyt 2000-luvulta lähtien. Saloviita oli tienraivaajana kirjoittaessaan ensimmäisen oppikirjan kaikille avoimesta koulusta vuonna 1999. Myöhemmin kirjallisuutta inklusiosta on Suomessakin julkaistu paljon ja kasvatustieteellisissä opinnäytetöissä on huomattu merkittävää kiinnostusta inklusiota kohtaan. Kunnat ovat heränneet kartoittamaan inklusiostrategiaansa, mm. Kelpo-hankkeen kautta, josta kerron tutkielmassani myöhemmässä vaiheessa.

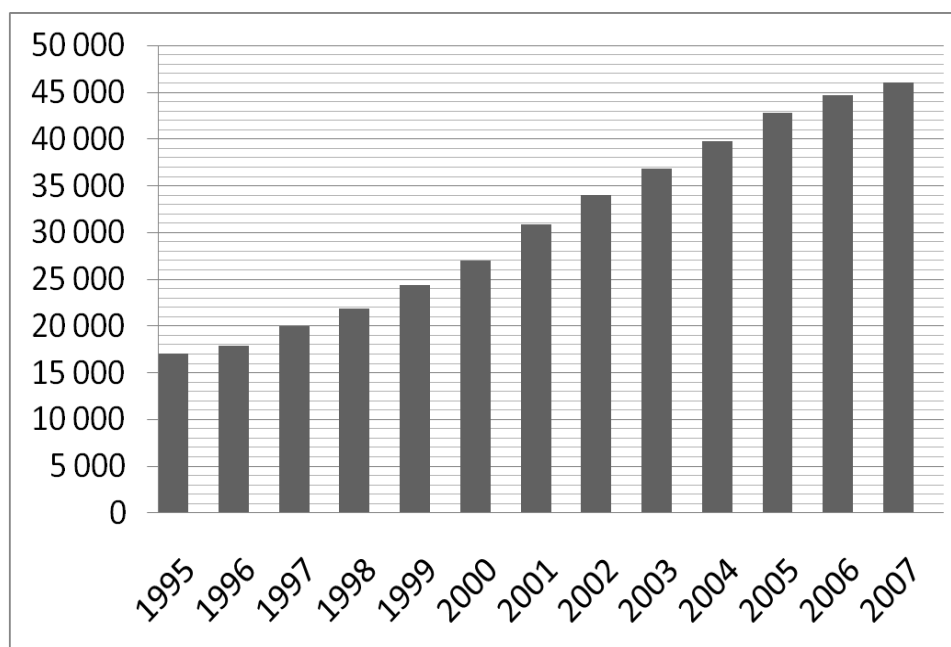
Keskeinen piirre	erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	vähiten rajoittavan ympäristön kausi (60- ja 70-lukujen vaihde ja 80-luku)	yhteisen koulun tavoittelun kausi (90-luvusta lähtien)
Kohdehenkilö	poikkeava oppilas	erityisopetusta tarvitseva oppilas	oppilas
Ongelman sijainti	oppilaassa	oppilaassa ja ympäristössä	ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	biomedikaalinen hoito	behavoraalinen kasvatusohjelma	yksilöllinen konstruktiivinen opetus
Tyypillinen oppimis-ympäristö	erityiskoulu, erityisluokka	vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	tavallinen koulu, tavallinen luokka
Tavoite	kontrolli, hoito	käyttäytymisen paraneminen	ympäristön ja asenteiden muuttaminen

Taulukko 1. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen (Moberg & Savolainen 2009, 89).

3.3.3 Inklusion nykytila Suomessa

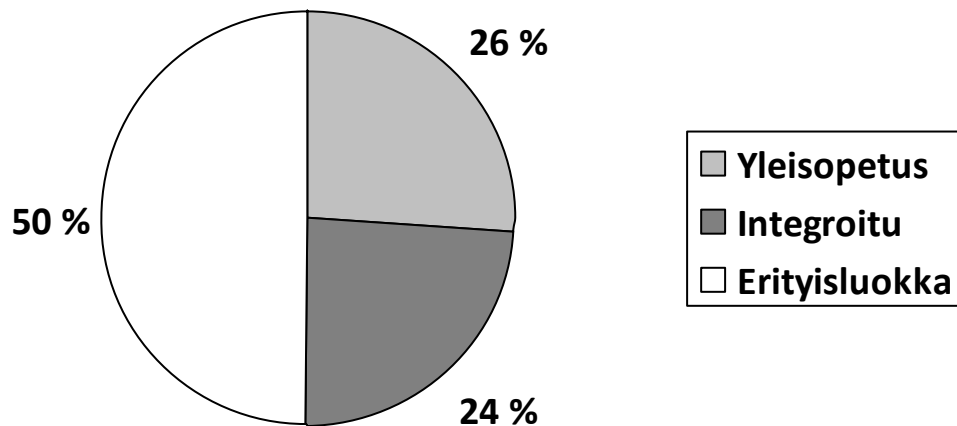
Erityisoppilaiden, perusopetuslain muutoksen jälkeen erityistä tukea tarvitsevien, määrä on Suomessa jatkuvassa nousussa. Tämä pakottaa suomalaista koulujärjestelmää miettimään uudenlaisia ratkaisuja opetukseensa. Vuonna 2007 ylitettiin 50 % raja integroitujen erityisoppilaiden kohdalla, joista noin puolet erityisopetuksessa yleisopetuksen ulkopuolella. Lisääntynyt integraatio ei kuitenkaan ole hillinnyt erityisopetuksen määrää, mikä näkyy suuresta erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrästä. Tilastojen perusteella näyttää siltä, ettei todellista inklusioprosessia Suomessa ole käynnistynyt, koska erityisopetukseen siirrettyjen määrä on edelleen suuri, kuten kuvioista 4 ja 5 voidaan nähdä. Apua ei näytä tuoneen uusi perusopetuksen lakimuutos, joka mahdollistaa kolmiportaisen tuen. Se sisältää erityisopetukseen siirron mahdollisuuden, mikäli se nähdään oppilaan kannalta parhaana tukikeinona. Tämä käy ilmi myöhemmin tässä tutkimuksessa, kun käyn lakimuutosta läpi tarkemmin. Tekemissäni haastatteluissa tuli selkeästi ilmi, että tukitoimet etenevät kolmiportaisen tukijärjestelmän mukaan. Ongelman tuottaa viimeisenä portaana oleva erityinen tuki, joka tarkoittaa edelleen pääsääntöisesti

erityisopetukseen siirtoa, mikäli koulussa on erityisoppilaille omat pienryhmänsä tai siirtoa kouluun, johon kunnan erityisopetus on keskitetty. Kehitys on ollut hidasta myös muissa maissa, joissa inklusio on enemmän käytössä kuin Suomessa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa arvostetaan edelleen segregoituja ratkaisuja, vaikka inklusiota toteutetaan siellä laajasti. On mahdollista, että Suomessakin segregoidut ratkaisut ja inklusio kulkevat pitkään rinnakkain. Moberg ja Savolainen (2009, 93–94) näkevät Suomen tilanteeseen syyksi sen, ettei laki velvoita integraatioon tai inklusioon, vaan antaa koululle mahdollisuuden toteuttaa erityisopetusta haluamallaan tavalla. Näin ollen koulut eivät välttämättä ole halukkaita toteuttamaan inklusiota tai edes integraatiota suuremmassa mittakaavassa.



Kuvio 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2007 (Karjalainen & Ylevä, Veso Lapinjärvi 23.3.2009, Erityisopetuksen strategia ja perusopetuksen lainsäädännön muutokset, dia 5.)

Integraatiota on Suomessa ajettu eteenpäin keskushallinnon toimesta 1970-luvulta asti, kuitenkin velvoittamatta kuntia koululainsäädännön kautta toteuttamaan vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta kouluissa. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa todettiin, että vain koulussa olevien riittävien resurssien avulla voidaan toteuttaa integraatiota. Kuitenkin, jos oppilaan eduksi nähdään segregoitu opetuksenjärjestämisen ratkaisu, hänen opetuksensa tapahtuu erityisluo-



Kuvio 5. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusmuoto vuonna 2007 (Mukailtu teoksesta Huhtanen 2011)

kalla. (Moberg & Savolainen 2009, 90.) Uusin perusopetuslaki (624/2010) ei ole tuonut juurikaan muutoksia tilanteeseen:

Oppilailla, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Jos oppilaalle -- ei voida antaa opetusta muuten, tulee hänet ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa sovelletussa paikassa.

Perusopetuslaista on nähtävissä inklusion perusajatuksia, mm. mukana oleminen ja yhteenkuuluvuus. Kuitenkin laki velvoittaa järjestämään opetuksen erityisopetuksessa, joko omassa luokassa tai erillisessä erityisopetuksen luokassa. Nämä ajatukset ohjaavat edelleen koulujen toimintaa enemmän integraation kuin inklusion suuntaan, vaikka inklusion ajatuksia laissa mainitaankin. Perusopetuksen opetussuunnitelma vuodelta 2004 ohjaa opetusta varsin samanlaisilla linjoilla, mutta korostaa enemmän tasa-arvoa:

Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätoveriensä kanssa.

*Oppilaalle annetaan osa-aikaista erityisopetusta, mikäli tukiopetus ei yksin riitä.
-- Jos oppilaalle ei voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen.*

Edelleenkin, jos annettavat tukitoimet eivät ole riittävät, siirretään oppilas erityisopetukseen. Tämä tarkoittaa jossakin määrin segregoitua ratkaisua oppilaan osalta. Tuoreimpana kannanottona Moberg ja Savolainen (2009, 91) näkevät erityisopetuksen strategian, joka julkaistiin vuonna 2007. Tämän strategian pohjalta on myös kehitetty Kelpo-hanke, jota käsittelen tuonnempana.

Opetusta järjestettäessä selvitetään aina ensin lähikoulun mahdollisuudet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen. Tällöin arvioidaan myös koulun tarvitsemat resurssit ja tukitoimet, joita menestyksellinen opetus oppilaan oppimisen edistämiseksi edellyttää. Jos tilannearvio osoittaa, että oppilaan tuen tarve on erityisen vaativa, niin ettei opetusta voida järjestää lähikoulussa, opetus tulee järjestää siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti. (Opetusministeriö 2007, 55–56)

Tämä strategia ohjaa kouluja opetuksessaan lähemmäs lähikouluperiaatetta ja inklusiota, mutta jättää edelleen mahdollisuuden erilliselle erityisopetukselle. Näin ollen lähikouluilla ei ole tarvetta muuttua palvelemaan monipuolisesti myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tämä johtaa edelleen joidenkin oppilaiden sijoitukseen lähikoulunsa ulkopuolelle. Lausunnoissa ei edelleenkään korosteta ehdotonta inklusiota, mikä aiheuttaisi sen, että sitä alettaisiin täysmittaisena toteuttaa peruskoulussa. Strategia ehdottaa, että jatkossa puhuttaisiin määräaikaista erityisopetuspäätöksistä, jolloin voitaisiin luopua ajatuksesta ”kerran erityisoppilas, aina erityisoppilas”. Tilanne sopii Mobergin ja Savolaisen (2009, 91–92) mukaan hyvin nykytilanteeseen, jossa lähes puolet erityisopetuksen piirissä olevista oppilaista opiskelee yleisopetuksen luokissa. Strategia myös ohjaa koulua antamaan oppilaalle tehostettua tukea ennen siirtämistä erityisopetukseen, jolloin välttyään liian hätäisien erityisopetuspäätösten tekemiseltä.

3.3.4 Uudistunut perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma

Uusin ja mittavin kannanotto kohti inklusiota on uudistunut perusopetuksen laki ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan tulleet muutokset vuodelta 2010 (Opetushallitus 2010). Vuonna 2007 tehdyn erityisopetuksen strategian ajatuksia pyrittiin saaman mukaan uudistuneeseen perusopetuslakiin, osittain siinä onnistuttiinkin. Uudistuksen pääperiaatteisiin kuuluu, että oppilaan tulee saada kolmiportaista tukea omassa lähikoulussaan ja yleisopetuksessa, mikä määritellään siinä seuraavasti (Opetushallitus 2010, 11–14):

- 1. Opetuksen yhteydessä annettava määräaikainen tuki*
- 2. Tehostettu tuki*
- 3. Erityinen tuki*

Yleinen tuki, eli opetuksen yhteydessä annettava määräaikainen tuki, pitää sisällään opettajan antaman perusopetuksen, jonka tulee tapahtua yhteistyössä koulun muun henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Se tarkoittaa käytännössä kaikenlaista eriytettyä opetusta ja materiaalia sekä tunnilla tapahtuvaa auttamista. Jos yleinen tuki ei riitä, tulee oppilas siirtää tehostetun tuen piiriin. Ennen tehostetun tuen antamista tulee opettajan, tai opettajan yhdessä asiantuntijoiden kanssa tehdä kirjallinen pedagoginen arvio, jossa tulee ilmetä:

- oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena*
- oppilaan saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista*
- oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet*
- arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea.*

Tehostettu tuki annetaan oppilaalle yksilöllisenä kokonaisuutena. Tehostetussa tuessa oppilaalle annetaan kaikkia muita tukimuotoja, esimerkiksi tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta, paitsi kokoaikaista erityisopetusta. Oppilas voidaan tarvittaessa siirtää opetuksen yhteydessä annettavan tuen piiriin, jos se nähdään mahdollisena ja oppilaan kannalta parhaana ratkaisuna.

Erityinen tuki annetaan oppilaalle, jonka ”-- kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla” (Opetushallitus 2010, 13). Oppilas voidaan siirtää erityiseen tukeen myös suoraan yleisestä tuesta, mikäli oppilaan henkinen tai fyysinen tila sitä vaatii, esimerkiksi jos oppilas joutuu onnettomuuteen ja vammautuu. Erityinen tuki järjestetään yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Se muodostuu erityisopetuksesta, tehostetusta ja yleisestä tuesta. Erityisen tuen tavoitteena on tukea oppilasta suunnitelmallisella ja kokonaisvaltaisella tuella, jotta oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa mahdollisuuden aloittaa jatko-opinnot peruskoulun jälkeen. Erityisen tuen tarpeesta on aina tehtävä kirjallinen päätös, joka tarkistetaan tasaisin väliajoin. Päätöksestä tulee ilmetä ”-- oppilaan opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut tarvittavat palvelut, sekä tarvittaessa oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen” (Opetushallitus 2010, 14). Ennen päätöksen tekoa on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa, jotka voivat halutessaan evätä oppilaalta erityisopetuksen. Ennen pedagogista arviota ja päätöstä on hankittava selvitykset oppilaan tilanteesta seuraavasti:

”Oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä sekä moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä, esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä, tehdyn selvityksen oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaankokonaistilanteesta”

(Opetushallitus 2010, 13–15.)

Tämän jälkeen opetuksen järjestäjä tekee arvion erityisen tuen tarpeesta ja muodostaa äsken mainittujen kahden selvityksen pohjalta pedagogisen selvityksen, jonka teossa hyödynnetään myös aikaisempaa pedagogista arviota. Pedagoginen selvitys tarkoittaa seuraavaa:

- *oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena*
- *oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio sen vaikutuksista*
- *oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet*
- *arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea*
- *perusteltu arvio siitä, tarvitseeko oppilas yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän*

(Opetushallitus 2010, 15)

Uuden perusopetuslain perusteella oppilaalla on oikeus kolmiportaiseen tukeen tarpeen mukaan. Kolmiportainen tuki pitää sisällään myös oppilashuollon palvelut, mm. psykologit, terveydenhoitajat ja lääkäripalvelut. Tuki tulee antaa:

”--oppilaalle omassa koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei tuen antaminen välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. Erityisesti huolehditaan tuen jatkumisesta lapsen siirtyessä päivähoidosta esiopetukseen ja esiopetuksesta perusopetukseen sekä oppilaan siirtyessä perusopetuksesta toiselle asteelle tai perusopetuksessa koulusta toiseen.”

(Opetushallitus 2010, 10)

Laki korostaa lähikoulussa ja yleisopetuksessa annettavan tuen merkitystä, mutta edelleen mahdollisuus segregoiduille ratkaisuille on olemassa. Toinen merkittävä seikka on varhainen puuttuminen, mikä tarkoittaa, että oppilaalle annetaan tukea riittävän ajoissa ja riittävän pitkään. Koulua ei kaikesta huolimatta velvoiteta antamaan tukea lähikoulussa, joka kerrotaan perusopetuslain 17 § 5 mom. (642/2010), vaan oppilas voidaan siirtää toiseen kouluun, jossa hänen tarvitsemaansa tukea voidaan antaa.

”Jos oppilas opiskelee sellaisessa yksityisen opetuksen järjestäjän opetuksessa tai valtion koulussa, jossa ei anneta erityistä tukea, opetuksen järjestäjän tulee ilmoittaa erityistä tukea tarvitsevasta oppilaastaan oppilaan asuinkunnalle. Oppilaan asuinkunta päättää erityisen tuen antamisesta ja osoittaa oppilaan sellaiseen kouluun tai muuhun soveltuvaan paikkaan, jossa erityistä tukea annetaan.”

Näissä lausunnoissa voidaan nähdä juuri se, että auktoriteetit eivät määrittele ratkaisuissa inklusiota selkeästi, vaikka uudistukset inklusiota painottavat, vaan edelleen voidaan toimia integraation varassa. Tämä aiheuttaa koulujen haluttomuutta muuttaa toimintamallejaan lähemmäksi inklusiota. On otettava tiukempi linja, mikäli halutaan saada koulut toimimaan inklusion hyväksi. Inklusion tuominen koulumaailmaan ei ole yksinkertaista, vaan inklusion edessä on vielä valtavasti haasteita, joista lisää seuraavaksi.

3.4 Inklusion haasteet koululle

Paine inklusioon tulee, paitsi vahvojen yhdenvertaisuus ja tasa-arvojuulistusten kautta, myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004), erityisopetuksen strategiasta (Opetushallitus 2007) sekä uudistuneesta perusopetuslaista ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2010). Erillistä erityisopetusta ei inklusiossa enää tunneta, vaan oppilaiden tulee saada omassa lähikoulussaan riittävästi tukea opiskeluunsa kolmiportaisen tuen kautta. Kolmiportainen tukijärjestelmä mahdollistaa, paitsi segregoidut ratkaisut koulun sisällä, myös siirrot lähikoulusta kouluun, jossa oppilaan tarvitsemaa tukea tarjotaan. Tällöin kyse on inklusion sijaan lähinnä fyysisestä integraatiosta suurimmalla osalla erityisen tuen piirissä olevista oppilaista. Fyysinen integraatio tarkoittaa, että erityisen tuen oppilaat ovat samassa rakennuksessa muiden oppilaiden kanssa ja mahdollisesti tekemisissä sosiaalisesti, esimerkiksi välitunneilla ja ruokailuissa. Tällaista menettelyä ei kuitenkaan voida pitää inklusiona.

Hallitusohjelmasta ja opetusministeriön kehittämissuunnitelmista voidaan havaita kurottautumista kohti inklusiota ja sen ihanteita. Koulutuspolitiikassa on ollut isona tavoitteena jo pidempään suuntautua kohti lähikouluperiaatetta, joka tarkoittaa jokaisen oppilaan oikeutta käydä koulua omassa lähikoulussaan. Virallisissa puheissa ja suunnitelmissa on pyritty vähentämään segregoituja ratkaisuja lakkauttamalla erityiskouluja ja –luokkia, sijoittamalla oppilaat yleisopetuksen luokkien kanssa samaan fyysiseen kokonaisuuteen. Erilaisia kehittämishankkeita, kuten LATU –laatua erityisopetukseen ja Erilaiset oppijat –hanke, ovat pyrkineet tuomaan erilaisia vaihtoehtoja siihen, miten erilaisia oppijoita voitaisiin tukea yleisopetuksessa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18–19.) Haasteena on astuminen inklusio –puheista inklusio –tekoihin.

Inklusiivisen koulun eräs suurimmista haasteista on se, että ihmiset, tässä tapauksessa, oppilaat ja henkilökunta, oppisivat elämään yhdessä tasavertaisesti ja vastustamaan erilaisuudesta johtuvaa erottelua (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 8; Jylhä 1999, 140-142). Tämä tarkoittaisi vahvan muutosvastarinnan murtumista ja suurta asenteiden muutosta koko koulun sisällä. Inklusion ajatukseen kuuluu koulun muuntautuminen oppilaalle ja ympäristölle sopivaksi, sen sijaan, että oppilaan tulisi olla sopiva koululle. Koulun muutos kohti inklusiota on pitkä ja vaativa prosessi. Juuri tiukassa istuvien asenteiden murtuminen vaikuttaa isoimmalta haasteelta inklusion edessä. (Saloviita 2001, 159.)

Erityisesti resurssivaatimukset asettavat suuren varjon inklusion ylle. Inklusiota toteuttavassa koulussa tulisi yhdessä luokassa olla enemmän kuin yksi aikuinen ja opetusryhmässä tulisi olla vain

0-2 erityiseksi luokiteltua oppilasta (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 202). Tämä tarkoittaa henkilökunnan lisäpalkkausta lähes jokaisessa Suomen peruskoulussa. Inklusiivisen koulun on kyettävä kehittämään järjestelmä, jossa jokaisen oppilaan tarpeet otetaan huomioon (Moberg & Savolainen 2009, 84). Jokaisen huomioiminen vaatii aikaa, jota ei tulla saamaan muutoin kuin lisähenkilökuntaa palkkaamalla ja laveammalla tuntikehyksellä. Se tarkoittaisi valtavaa rahallista satsausta perusopetukseen, koska inklusiota ei saa käyttää säästökeinona, jolla voidaan edullisesti siirtää erityisoppilaat yleisopetukseen, ilman kunnollista tukea (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 11). Inklusio vaatii aina riittävästi resursseja. Ilman tarvittavia resursseja, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät ilman tarvitsemaansa tukea ja huomiota. Pahimmillaan tämä voidaan luokitella lapsen heitteillejätöksi.

Inklusion haasteisiin kuuluu vaatimus erilaiseen opettajuuteen, josta käytetään termiä inklusiivinen opettajuus. Koko koulun on kyettävä yhteistyöhön ja jokaisen on annettava oma panoksensa kaikkien oppilaiden kohdalla olevaan kasvatustehtävään (Moberg & Savolainen 2009, 84). Tämä tarkoittaa erityisesti avustajien, erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä. Vaikutukset eivät ole kuitenkaan ainoastaan positiivisia. Inklusion on nähty heikentävän erityisopetuksen asemaa ja sen uskottavuutta Suomessa (Saloviita 2001, 158). Erityisopetuksen voi olla haasteellista, pitkien perinteidensä takia, mukautua selvästi osaksi yleisopetusta. Tämä voi alkuun aiheuttaa ongelmia luokanopettajien ja erityisopettajien välisissä suhteissa ja yhteistyössä. Erityisopettajien palkkausta ja tehtävää tulisi miettiä uudestaan, mikäli erityisopettaja siirtyy luokanopettajan rinnalle samanaikaisopettajaksi yleisopetukseen. Inklusion idea velvoittaa kokonaisvaltaista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, joten sen tulisi toteutua myös työyhteisössä. Inklusio tulee todennäköisesti murtamaan opettajien perinteisesti individualistiseksi mielletyn työnkuvan, niin erityisopettajien kuin luokanopettajienkin osalta. Inklusio pakottaa opettajat tekemään yhteistyötä, muuten idea tukitoimien tulemisesta oppilaan luo yleisopetukseen ei voi onnistua. Tämä voi muuttaa opettajan ammattia pysyvästi. Toisaalta haaste muutokseen on positiivinen, koska nyky-yhteiskunnassa yhteistyötä joudutaan tekemään entistä enemmän yhteiskunnan muuttuneen luonteen takia.

Inklusio on saanut kovaa kritiikkiä luokanopettajilta siitä, ettei tämän päivän koulu tämän hetkessä muodossaan ja nykyisillä pienillä resursseillaan, kykene huolehtimaan tälläkään hetkellä kaikkien oppilaiden riittävän hyvistä opetuksesta (Moberg 2001, 92). Inklusion tullessa opettajien hoidettavaksi, on tehtävää liian paljon, mikäli jatketaan samalla tavalla. Koko koulun on muututtava inklusion myötä, pelkkä opettajien onnistunut muutos ei riitä. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 121) näkevätkin suomalaisen koulun ja opettajankoulutuksen olevan vielä kaukana inklusiivisen koulun ja opettajankoulutuksen ideasta.

Opetushenkilökunnasta kaikkein kriittisimmin inklusioon suhtautuvatkin juuri luokanopettajat. Erityisopettajat suhtautuvat siihen hieman vähemmän kielteisemmin ja rehtorit kaikkein myönteisimmin (Moberg & Savolainen 2009, 94). Osaltaan tämä johtuu varmasti siitä, että luokanopettajalle inklusion aiheuttama muutos on kaikkein suurin vaikutukseltaan. Suurimpana pelkona koetaan oman ammattitaidon riittämättömyys. Täydennyskoulutusta saadaan vähän, eikä luokanopettajakoulutus ole valmistanut nykyisiä opettajia näin radikaalia, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden, määrää varten. Moni tunnollinen opettaja voi pelätä opetuksen laadun heikkenevän sen takia, että joudutaan etenemään heikompien ehdoilla. Erityisopettajien vähemmän kriittinen suhtautuminen voi johtua pitkälle heidän koulutuksestaan, joka on valmistanut heitä jo koulutuksessa kohtaamaan erilaisuutta. Rehtorit taas saattavat ajatella inklusiota koulun kehittämisen kannalta, joka saattaa monelle olla mielekästä. Rehtorit eivät näe niin pahana käytännönopetustyöhön tulevia haasteita, varsinkaan, jos heillä ei ole omaa luokkaa opetettavanaan. Inklusion tuoma henkilökunnan yhteistyö saattaa olla rehtoreiden mielestä kiehtova ajatus. Yhtä mieltä opetushenkilökunta on kuitenkin siitä, että nykyisillä resursseilla ei pystytä huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista (Moberg & Savolainen 2009, 93–94). Se tarkoittaa käytännössä sitä, ettei inklusiolla ole aidossa muodossa mahdollisuuksia toteutua tämän päivän koulussa, jollei lisäresursseja ole saatavilla.

Merkkejä inklusiosta on kuitenkin nähtävissä. Opettajat tarvitsevat tukea yhä vaikeampien haasteiden edessä kamppaillessaan. ”--syrjäytyminen, kiusaaminen, ’häiriköinti’ ja heikot oppimistulokset ovat koulun arkea ja esillä aikaisempaa useamman oppilaan kohdalla”. On tultu tilanteeseen, ettei tavanomainen pienryhmä- ja erityisopetus ratkaise näitä haasteita. Tällä hetkellä korostetaan tämän päivän yhteiskunnan vaatimia yhteistyötaitoja ja erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemistä, mitkä tulisi oppia jo koulussa. Ideaalisen inklusion kautta nämä taidot varmasti parantuisivat ja erilaisuudesta voisi tulla voimavara koko yhteiskunnassa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 121.) Todellisuus voi kuitenkin olla hyvinkin erilainen, eikä resursseja ja henkilökuntaa todennäköisesti yhtäkkiä saada lisää. Inklusion kehittyminen suomalaisessa koulujärjestelmässä siihen muotoon, kuin se esitellään kirjallisuudessa idea- ja ajatustasolla, tulee suurella todennäköisyydellä viemään vielä jonkin aikaa, Saloviidan (2008, 240) mukaan jopa vuosikymmeniä.

3.4.2 Inklusion haaste opettajille

Inklusio luo suuren haasteen koko koulun henkilökunnalle. Inklusioon ryhtyvien on ”-- siedettävä epävarmuutta, hämmennystä sekä muutoksesta johtuvaa turhautumista, joka häiritsee, koskee ja vie aikaa.” Inklusioon ryhtyvien on myös jatkuvasti reflektoitava omaa työskentelyään. (Väyrynen 2001, 28.) Eniten inklusion haasteet koskevat luokanopettajaa, joka elää tällä hetkellä ehkä kovimmassa muutoksen myllerryksessä. Suurimpana vaikuttavana tekijänä näkisin opettajan oman asenteen inklusiota kohtaan — näkeekö inklusion negatiivisena vai positiivisena asiana. Tämä määrittää hyvin paljon inklusiota kohtaan olevaa muutosvastarinnan määrää ja vahvuutta. Näkisin asenteiden olevan myös opettajan jaksamisen kannalta hyvin tärkeä tekijä.

Erityisesti opettajan oma ammatillinen osaaminen voi inklusion takia näyttäytyä riittämättömänä. Opettajalla tulisi olla mm. taidot kohdata erilaisuutta, ehkäistä kiusaamista ja syrjäytymistä, moniammatilliseen yhteistyöhön, antaa oikeanlaista kuvaa yhdenvertaisuudesta, kehittää oppilashuoltoa ja ylläpitää hyviä suhteita oppilaiden huoltajiin. Ammattitaidon vaatimuslista tuntuu jatkuvan loputtomiin. Inklusion edessä opettaja saattaa kohdata voimattomuutta ja riittämättömyyden tunnetta, mikä vaikuttaa vahvasti opettajan työssä jaksamiseen ja stressinsietokykyyn. Tämä asettaa haasteen erityisesti opettajankoulutukselle. Opettajat tarvitsevat aiempaa enemmän erityispedagogiikan taitoja, kokemuksia ja osaamista. Nykyinen koulutusjärjestelmä ei riitä vastaamaan kentältä tulevaan tarpeeseen ja suuren luokan haasteisiin. Opettajien täydennyskoulutus on myös äärimmäisen tärkeää inklusiivisten ajatusten ja toimintatapojen kehittämisen kannalta. (Murto, 2001 39; Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 8; Jylhä, Murto & Lehtinen 1999, 146-153.) Opettajan tulee olla koko luokan opettaja, eikä hän voi jättää opetus- ja kasvatustavasta avustajan hartioille ja vältellä vastuutaan. Tämä on hyvin suuri haaste, miten opettaja voi vastata jokaisen oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin, opetuksessa ja toiminnassaan. (Saloviita 2008, 51–52.)

Inklusiolla voidaan nähdä olevan kuitenkin myös positiivista tarjottavaa opettajille. Opettaja voi, tavallisen individualistisen ammatinharjoittamisen ja eristäytyneisyyden sijaan, kokea olevansa osa ryhmää, joka koostuu useammasta opettajasta. Opettajien toimiessa toisia kannustavassa yhteisössä, opettajat taidot saattavat kehittyä, mikä näkyy oppilaiden parantuneena oppimisena. Opettajat tulevat myös tietoisemmiksi opetuksen kehityksestä, jolloin he osaavat varautua paremmin muutoksiin sekä osaavat näin ollen kehittää kouluaan. Opettajat pystyvät kehittämään yleisopetuksen luokkia, jos pystyvät itse vaikuttamaan suunnitteluprosesseihin ja tukeen, jota he tulevat inklusioon liittyen saamaan. (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 7.) Karagiannisin,

Stainbackin ja Stainbackin ajatukset edellä, inklusion hyödyistä opettajien näkökulmasta, jäävät kuitenkin kovin ideatasolle, sillä he eivät anna vastauksia, kuinka luoda inklusio-myönteinen työilmapiiri, jota käsittelem seuraavassa osiossa.

3.4.2 Inklusio ja käytäntö

Inklusiota voidaan syyttää sen idealistisista ajatuksista ja lähestymistavoista, joten on paikallaan miettiä inklusio-käsitteen käytännönläheistä tulkintaa, jolla se voisi tulla koulumaailmaan. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 99) ottavat esille Syracusan koulupiirin, joka on tutkimuksissa tunnettu erinomaisesti toimivista inklusiota tuetuttavista kouluistaan. Syracusan näkemykset inklusiivisesta opetuksesta ovat Naukkarisen ja Ladonlahden mielestä tavoittaneet hyvin inklusiivisen opetuksen käytännönläheisyyden.

- Perustana on hyväksymisen ilmapiiri — ketään ei torjuta tai suljeta ulkopuolelle.

- Keskitetään jokaisen oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin — ei vammoihin tai rajoituksiin

- Tunnustetaan, että kaikilla on erilaisia taitoja, lahjakkuuksia ja lahjoja — kukaan ei ole hyvä kaikessa.

- Koko koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat työskentelevät yhdessä tiiminä ja kumppaneina — koulu ei toimi tyhjiössä tai eristyksessä.

- Luonteenomaista on ystävällisyys, huomaavaisuus, yksilöllisyys, avoimuus, ja huumori — ei joustamattomuus, yhdenmukaisuus tai auktoritaarisuus.

- Erilaisuudesta puhutaan avoimesti rakentavalla ja myönteisellä tavalla — erilaisuutta ei kielletä tai jätetä huomiotta, eikä siitä puhuta stereotyyppisillä tavoilla.

- Inklusio nähdään päivittäisenä jatkuvana prosessina — ei vain integroimisena taideaineisiin, liikuntaan tai ruokailuun.

- inklusio on kaiken aikaa muuttuva, se on sarja pieniä järjestelyjä ja toimintoja — ei vain kopioitava malli.

- luonteenomaista on ongelmanratkaisuasenne mahdollisuuksien selvittämiseksi — ei syyllistäminen, urautuminen tai periksi antaminen. Inklusio on ratkaisuorientoitunutta.

- inklusio luo ihmisille (sekä aikuisille, että lapsille) mahdollisuuksia oppia yhdessä.

Nämä ajatuksen nousevat vahvasti inklusion alkuperäisten periaatteiden pohjalta, joita ovat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Syracusan koulun perusteissa kuitenkin mainitaan, ettei yhdenmukaisuus saa olla luonteenomaista. Esimerkiksi syvästi kehitysvammainen ei kykene millään samaan kaikessa kuin tavallinen oppilas. Oppilaat voivat inklusiossa olla samaan aikaan yhdenvertaisia, mutta tulla kohdelluksi yksilöinä. Näin ollen inklusio ei välttämättä aiheita kaikkien oppilaiden tasapäistämistä, mistä seuraisi se, että luokissa mentäisiin heikoimpien oppilaiden ehdoilla.

Syracusan koulujen näkemykset tuovat suurta haastetta koulumaailmaan. Erityisesti koko koulun ja vanhempien tiimityöskentely tuovat erityisen suuren haasteen kummallekin osapuolelle. Syracusan koulujen henkilökunnan ajatusten pohjalta voidaan ainakin hieman tulkita sitä, onko inklusiolla mahdollisuuksia toteutua koulussa ja toteutuvatko edellä mainitut näkemykset.

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 100) toteavat, että inklusiivista koulua voidaan luonnehtia seuraavasti:

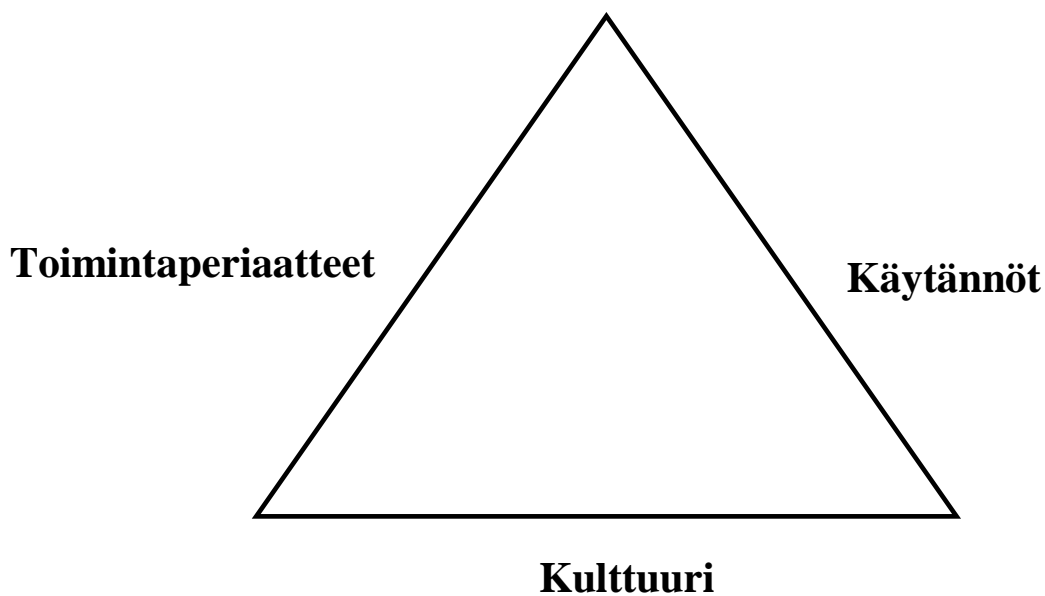
- 1) lähikouluperiaatteen noudattaminen*
- 2) oppiminen yleisopetuksen ryhmässä joustavaa ryhmäytymistä apuna käyttäen,*
- 3) koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus*
- 4) oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen.*

Lähikouluperiaatteella tarkoitetaan oppilaan oikeutta käydä koulua omassa lähikoulussaan eli siinä koulussa, missä hänen tulisi asuinpaikkansa sijainnin ja samalla alueella asuvien lapsien tapaan käydä koulua. Suomessa inklusiivisuutta ovat vaikeuttaneet perinteinen luokka- ja

opettajakeskeinen työskentelytapa, joka edelleen vaikuttaa vahvasti tämän päivän kouluissa. Yhtä oikeaa inklusiivisuuden mallia ei kuitenkaan ole. Jokaisen koulun tulisi muodostaa oma mallinsa, jota muokataan koulun tarpeiden mukaan. Inklusiivisen koulun kehittämistyö on jatkuva prosessi, joka vaatii koululta resurssien jaon joustavuutta ja jatkuvaa reflektointia. Reflektio ei saa pohjautua oppilasmääriin ja oppilaiden diagnooseihin, vaan opettajien osaaminen ja vahvuudet sekä avustajien määrä, tulisi nähdä niitä tärkeämpinä. Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa moniammatillista yhteistyötä, jossa niin luokanopettajat, erityisopettajat, rehtorit, avustajat ja muu koulun henkilökunta, kuten terveydenhoitaja ja koulupsykologi, tekevät tiivistä yhteistyötä. Tärkein on opettajien välinen yhteistyö. Se tarkoittaa pienryhmiin jaettua opetusta ja yhteisopettajuutta. Myös terapiapalvelut — esimerkiksi fysioterapia ja toimintaterapia — pyritään tuomaan luokkahuoneisiin. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilaita kannustetaan tukemaan ja kannustamaan toisiaan sekä pyrkimään kohti yhdessä asetettuja tavoitteita. Oppilaat toimivat myös välillä isommassa roolissa, jopa siinä roolissa, jossa opettaja on perinteisesti ollut. Oppilas voi esimerkiksi jakaa puheenvuoroja ja ohjata luokassa olevaa keskustelua. Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää tänä päivänä entistä tärkeämpiä yhteistyötaitoja, ja oppilaat oppivat tekemään ja olemaan yhdessä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 96–110.) Edellä mainitut ovat keskeisessä asemassa, kun arvioidaan koulun tämän hetkistä tilannetta verrattuna inklusiivisen koulun ideaan ja ajatuksiin. Edellisten ajatusten pohjalta voidaan myös kehittää koulua tiellä kohti kokonaisvaltaista inklusiivista koulua, vaikkei oma koulu vielä sellainen olisikaan.

Miten koulua voi muuttaa inklusiivisemmaksi? Inklusio-ohjelma kouluissa voidaan nähdä rakentuvan kolmen ulottuvuuden kautta: toimintaperiaatteiden, kulttuurin ja käytäntöjen kautta. Näitä kolmea ulottuvuutta on kuvannut Matikka, Koponen ja Reiterä-Paajanen (2005, 8) kuviolla 6 teoksessaan ”Oppilaiden ja vanhempien näkemykset koulun inklusiivisuudesta”.

Kuvion tarkoituksena on tuoda esille, mitä tulee huomioida, kun koulu lähtee rakentamaan omaa inklusio-ohjelmaansa. Kaikki lähtee liikkeelle kulttuurista. Se tarkoittaa inklusiivisen koulukulttuurin luomista kouluun, joka pitää sisällään yhteisöllisyyden luomisen ja inklusiivisten arvojen vakiinnuttamisen koulussa. Koulun tulee pyrkiä rakentamaan kaikkia arvostava ja erilaisuutta tukeva turvallinen yhteisö, joka toimii yhdessä. Myös koulun henkilökunnan arvojen tulisi olla yhteiset. Toimintaperiaatteet tarkoittavat inklusiivisten toimintaperiaatteiden luomista, joka pitää sisällään kaikille yhteisen koulun luomisen ja moninaisuuden tukemisen. Käytännöt pitävät sisällään inklusiivisten käytäntöjen kehittämisen, jossa ovat mukana opetuksen järjestäminen, resurssien etsiminen ja niiden käyttöön ottaminen. Koulun tulee käytännössä arvioida resurssejaan, jotta opetus voidaan järjestää jokaista oppilasta tukien.

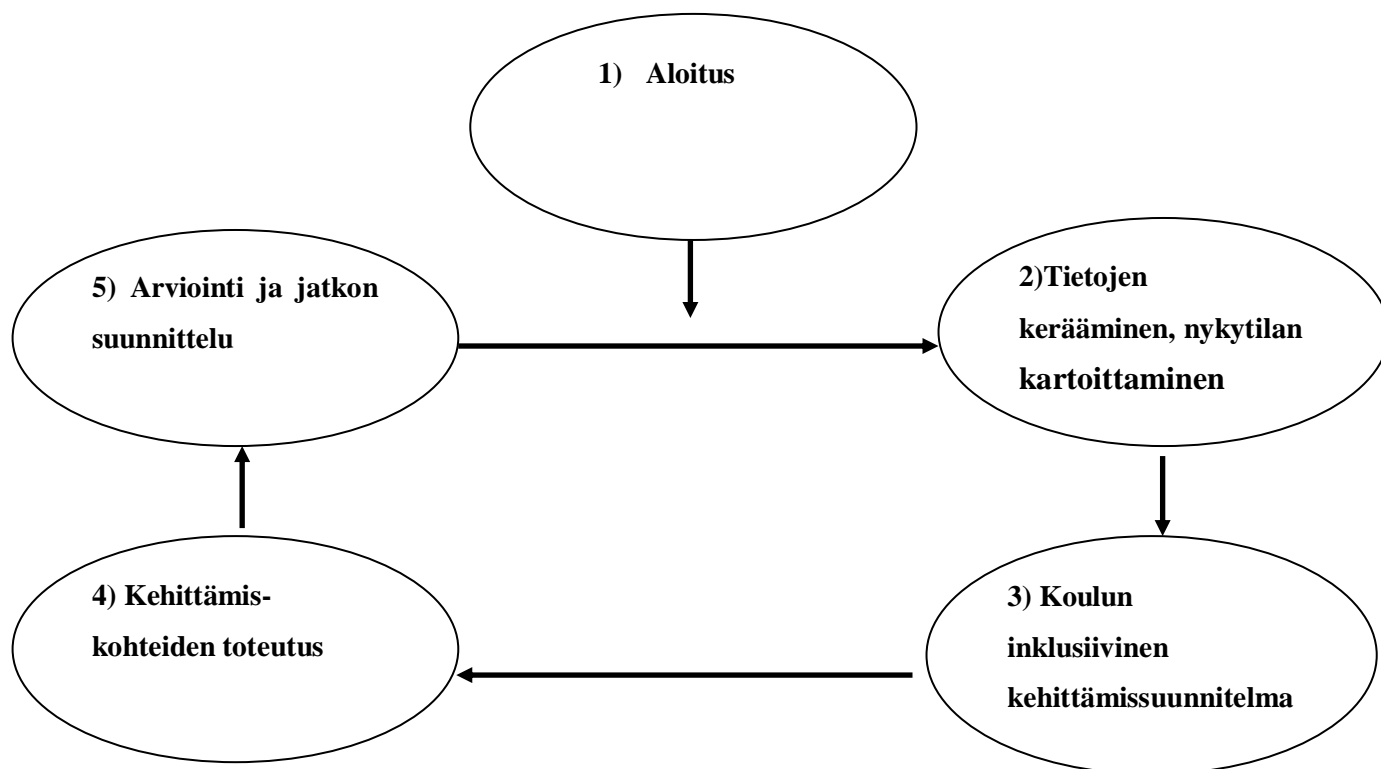


Kuvio 6. Inklusio-ohjelman ulottuvuudet ja osa-alueet (mukailtu Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen, 2005).

Kun inklusio-ohjelma on saatu teoriatasolla käyntiin, tulee se siirtää käytäntöön. Matikka, Koponen ja Reiterä-Paajanen (2005, 10) ovat kuvanneet teoksessaan hyvin inklusio-prosessia, ja sen jatkuvaa kehämäisesti etenevää prosessia.

Inklusion kehittämistyö kouluissa on vaiheittainen prosessi, joka etenee viiden vaiheen kautta:

- 1. Aloitus, keskustelu yhteisötasolla tavoitteista, koordinoitiryhmän perustaminen ja koko yhteisölle tiedottaminen*
 - 2. Koulun nykytilanteen kartoittaminen*
 - 3. Inklusiivisen kehittämissuunnitelman laatiminen*
 - 4. Tärkeimpien kehittämistoimien toteuttaminen*
 - 5. Inklusioprosessin kehittämistyön arviointi*
- (Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen, 2005, 10).*



Kuvio 7. Koulun kehittämistyön vaiheet inklusio-ohjelman mukaan (Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen, 2005).

Jokaisen koulun on käytävä läpi tämä prosessi, jotta se joskus voi päätyä inklusiiviseksi kouluksi. Värysen (2001, 17) mukaan inklusio on ennen kaikkea muutosprosessi laajassa mittakaavassa, niin kouluissa kuin yhteiskunnassakin. Kuvion mukaisesti inklusio-prosessi etenee kehämäisesti. Saavutettaessa arviointi ja jatkon suunnittelu, on jälleen kerättävä tietoa nykytilasta ja lähdettävä kehittämään jälleen uutta. Inklusio on jatkuva prosessi, jossa omaa sekä muiden toimintaa on reflektoitava jatkuvasti.

Moberg ja Savolainen (2009, 97) kirjoittavat inklusiivisen koulun edellytyksistä seuraavasti:

- *Sitoutuminen yhteisen koulun filosofiaan ja sen arvopohjaan*
- *vahva johtajuus*
- *erilaisuuden arvostaminen*
- *yhteistyö ja henkilökunnan roolien muuttuminen*
- *tukiverkostojen käyttö*
- *vanhempien osallistuminen*

- *yksilöllinen oppilasarviointi*
- *tasokkaan tavoitteet*
- *joustavasti toimivat erilaiset oppimisympäristöt koulun sisällä*
- *riittävä rahoitus*

Inklusio-prosessi voidaan nähdä tähtäävän näihin yllä oleviin käytännönläheisiin periaatteisiin. Näissä periaatteissa tulee käytännön tasolla ilmi, Syracusan koulupiirin ideologiaa, paremmin inklusiivisen koulun vaatimukset. Tämä myös laajentaa Naukkarisen ja Ladonlahden inklusiivisen koulun luonnehdintaa.

Inklusiivisen kasvatuksen on nähty kansainvälisesti olevan kasvussa viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, kuitenkin pääsemättä yhtenäisiin tavoitteisiin, jotka on asetettu Yhdysvalloissa ja Euroopassa. Inklusio on levinnyt erityistä tukea tarvitsevien vammaisten, etnisten ryhmien ja eri sosiaaliryhmien oppilaiden opetukseen varsin epätasaisesti. Moberg ja Savolainen (2009, 97–98) viittaavat Fergusoniin, jonka mukaan koulujärjestelmissä tarvitaan kehitystä erityisesti viidellä osa-alueella:

- *Painopistettä olisi siirrettävä opettamisesta oppimiseen*
- *Palvelujen tarjoamisesta pitäisi siirtyä tuen antamiseen*
- *Kasvattajien ja tukihenkilöiden yksin työskentelystä tulisi siirtyä yhteistyöhön*
- *Vanhempien ottamisesta mukaan pitäisi siirtyä todelliseen perheen ja koulun yhteistyöhön*
- *Nopeasti tehtävistä pienistä koulujärjestelmän korjauksista tulisi päästä jatkuvaan koulun kehittämiseen ja uudistamiseen*

Suomalaisen peruskoulun voidaan nähdä olevan vielä kaukana inklusiivisen koulun ajatuksesta, jos inklusiota arvioidaan oppilaiden fyysisellä yhdessäololla. Erityisoppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa, jopa kahdeksan prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista arvioidaan olevan erityisopetuksen piirissä. Tämä on todennäköisesti seurausta diagnosoinnin yleistymisestä ja nuorten vaikeuksista saavuttaa heille opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita, sekä kuntien halusta lisätä resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun ja hyvinvoinnin parantamiseksi. Erityisopetuksen kasvun kehittymisestä viime vuosina voidaan tulkita kuntien tahtovan korotettua valtiontukea erityisopetukseen siirretyistä oppilaista. Tuen ollessa minimissä

1990-luvun lamavuosina, myös erityisopetuksen määrä putosi. (Moberg & Savolainen 2009, 98.) Tämän hetken epävarman taloustilanteen voidaan tuskin nähdä vaikuttavan erityisopetukseen positiivisesti, vaan yhä useampi erityisopetuksen piirissä oleva oppilas opiskelee yleisopetuksessa, mutta mahdollisesti ilman tarvittavia tukitoimia.

Erityisopetuksesta on kaikesta huolimatta tullut aiempaa integroidumpaa, enää hyvin harva erityisoppilas opiskelee erillisissä erityiskouluissa. On myös huomioitava suomalaisen koulun menestys Pisa-tutkimuksissa, joissa on tullut ilmi suomalaisten koululaisten pienet taso-erot. Heikot oppilaat Suomessa ovat paljon eurooppalaisia heikkoja oppilaita edellä kaikilla osa-alueilla. Suomalainen koulujärjestelmä on myös huomioitu tasa-arvoisena ja koulujen eroja on pidetty pieninä. Menestys ei kuitenkaan saa sokaista, jotta voidaan nähdä kasvava tarve kehittää erityisopetusta Suomessa. (Moberg & Savolainen 2009, 99.) Lisääntyvien erityisoppilaiden määrä luo haasteen, johon inklusio voi vastata.

3.5 Inklusion yhteiskunnalliset haasteet

Inklusion tärkein etu on sen mahdollistama sosiaalinen arvo, yhdenvertaisuus. Toisin kuin segregatio eli fyysisesti erillinen erityisopetus, inklusio vahvistaa ajatusta, että erilaisuus on hyväksyttävää ja kunnioitettavaa. Yhteiskunta tarvitsee kouluja, jotka tuovat julki sosiaalista hyväksyntää, rauhaa ja yhteistyötä. Tämän mahdollistaa se, että jokaisella oppilaalla on oikeus olla yleisopetuksen piirissä. Koulun otettua vastaan kaikenlaiset oppilaat, leviävät inklusion arvot koulujen kautta yhteiskuntaan, jolloin erilaisuudella on mahdollisuus tulla hyväksytyksi yhteiskunnassa. Tämän päivän oppilaat ovat tulevaisuudessa niitä aikuisia, jotka voivat ulottaa erilaisuuden hyväksynnän kaikkialle yhteiskuntaan.

Inklusio pohjaa elämänkaariajatteluun, jossa ihmisen tulisi olla yhteiskunnan täysipainoinen osallistuja ja jäsen koko elämänsä ajan. Tarkoituksena on rakentaa maan alueen kulttuurin ominaispiirteet huomioiden parempi ja inhimillisempi yhteiskunta, jossa opitaan elämään erilaisten ihmisten kanssa yhdessä. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 199.) Inklusio haastaa vahvasti yhteiskuntaa kokonaisvaltaiseen muutokseen. Tämän päivän individualisuutta korostavassa kilpailuyhteiskunnassa inklusion tuomat ”pehmeät arvot” ovat melko radikaali tapa kehittää yhteiskuntaa. Kuten ei koulujärjestelmässäkään, ei yhteiskunnassakaan inklusio tule helposti näkyville, vaan sen eteen pitää nähdä vaivaa jatkuvan reflektoinnin avulla. Yksilöt tulevat

ratkaisemaan inklusion kohtalon: joko he ottavat inklusion arvomaailman osaksi omaa arvomaailmansa, tai sitten inklusio jää omaan onnensa nojaan monien muiden maailmaa parantavien ideoiden tavoin.

3.6 Kelpo- hanke

Suomessa on muutaman viime vuoden aikana käynnistetty tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta Kelpo-hanke, jonka tarkoituksena on tukea inklusiota Suomessa. Opetusministeriö tukee hanketta ja vuonna 2008 ministeriö oli antanut 233 kunnalle varoja hanketta varten. Tämän hankkeen tavoitteena on saada paikalliseen koulutoimintaan vuoden 2007 laaditun erityisopetuksentoteuttamissuunnitelman mukaisia linjauksia. Strategia korostaa ennalta ehkäisevän ja varhaisen tuen merkitystä ja tärkeyttä. Strategia sisältää uuden käsitteen tehostettu tuki, joka tarkoittaa ”-- ennalta ehkäisevien yleisten tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä.” Se käsittää tukimuotoina eriyttämisen, tukiopetuksen, samanaikaisopetuksen eri muodot, osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon. Tämä tarkoittaa tiivistettynä, että oppilaan vaikeuksiin pärjätä tavallisessa opetuksessa puututaan riittävän varhain ja yritetään mahdollisimman monipuolisesti antaa hänelle tukea ennen muita ratkaisuja. Kelpo- hankkeen päämääränä onkin, että ennaltaehkäiseviä tukimuotoja annetaan mahdollisimman paljon yleisopetuksessa, ennen kuin oppilasta harkitaan siirrettäväksi erityisopetukseen. (Tietoa Kelpo-kehittämishankkeesta, Peda.net. <http://www.peda.net/veraja/tkk/kelpo>. Luettu 19.4. 2011.)

Hankkeessa korostuu lähikoulun merkitys paikallisessa koulutoiminnassa. Oppilaille yritetään taata mahdollisuus opiskella omien ikäistensä kanssa samassa koulussa, joka on sijainniltaan häntä lähimpänä. Yhtenä tavoitteista on myös asiantuntijapalvelun perustaminen, jotta lähikoulut saisivat tarvitsemaansa tukea asiantuntijoilta tarvittaessa. Tämä tarkoittaa asiantuntijoiden hyödyntämistä erityisesti täydennyskoulutuksien muodossa. Hankkeen lähtökohtia on myös moniammatillinen yhteistyö, joka korostuu myös inklusion ihanteissa. Kehittämistoiminta ohjaa kuntia järjestämään Kelpo-hankkeen antaman tuen avulla omat vakiintuneet toimintamallinsa opetukseen ja tukitoimintaan. (Tietoa Kelpo-kehittämishankkeesta, Peda.net. <http://www.peda.net/veraja/tkk/kelpo>. Luettu 19.4. 2011.)

Hanke on Suomessa ensimmäisiä ja panostaa selvästi resurssi- ja täydennyskoulutuksen ongelmiin, jotka ovat olleet inklusion eteenpäin viemisen suuria ongelmia ja myös pelkoja opettajakunnassa. Tulevaisuus näyttää, miten Kelpo-hanke onnistuu nostamaan inklusion asemaa suomalaisessa koulussa.

4. TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TAUSTA

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Laadullista tutkimusta ei ole syytä yleistää, koska sille on vaikea löytää yhtä oikeaa selitystä. Monesti on helpompaa sanoa, mitä se ei ole, kuin mitä se on. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 17.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämään tietoa. Eskola ja Suoranta (1996, 34) sekä myös Sarajärvi ja Tuomi (2009, 85) kuvaavat oivallisesti laadullista tutkimusta seuraavasti:

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään jollakin tavalla, ja analysoidaan sitä teorian valossa, tai siten, että aineisto muodostaa teoriaa tutkittavasta aiheesta. Puhutaan siis teorialähtöisestä, teoriaohjaavasta ja aineistolähtöisestä analyysistä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95–98.) Teoria voi ohjata tutkimusta tai teoria voi muodostua aineiston kautta. Molemmat voivat myös olla vuoropuhelussa keskenään teoriaohjaavassa analyysissä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijä joutuu väistämättä miettimään suhdettaan teoriaan. Tutkija voi suhtautua teoriaan mahdollisuutena. Ilman teoriaa kvalitatiivinen tutkimus voi pelkistyä selvitykseksi. Juuri teoria erottaa tutkimuksen selvityksestä. Tutkimuksessa teoria voidaan nähdä, joko keinona tai päämääränä, mikä auttaa tutkijaa tutkimuksen etenemisessä ja luo pohjaa aineiston analyysille. Tutkimuksen pohjalta voi myös syntyä uutta teoriaa, jos teoria on päämääränä. (Eskola & Suoranta 1996, 60–62.) Teoria - käsitteen ongelmana on se, ettei sille ole yhtä kattavaa merkitystä. Voidaan kuitenkin tässä yhteydessä tarkoittaa teorialla tutkimuksen teoreettista viitekehystä, eli tutkimuksen teoreettista osuutta, jossa tutustutaan aiempiin tutkimuksiin ja tuodaan niiden tuloksia julki. Teorian ja teoreettisen viitekehksen voidaan tässä yhteydessä nähdä olevan sama asia, koska molemmat muodostuvat käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 18.)

Kvalitatiivinen tutkimus on aina subjektiivista. Tutkija määrittää itse mielenkiintonsa kohteet ja sen, mitä hän itse pitää tärkeänä tietona tai tapahtumana. Tutkija valitsee itse metodinsa ja tapansa lähestyä tutkimusta, millä on suuri vaikutus lopputuloksen kannalta. Vaikka tutkija kuinka yrittäisi tulkita objektiivisesti haastateltavaa tai jotakin ilmiötä, muodostaa tutkija loppupelissä aina aineistostaan omaa todellisuuttaan, joka ei voi olla täydellisesti samankaltaista aineiston lähteen alkuperäisen tarkoituksen tai todellisuuden kanssa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 68–69.)

Tutkimukseni pohjaa hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, jossa ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Sarajärvi ja Tuomi (2009, 34) kuvaavat tätä seuraavasti: ”Tällöin fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys, eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitys, eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan.” Fenomenologinen tutkimus näkee kohteenaan ihmisen elämismaailman, siis millainen suhde ihmisellä on omaan elämistodellisuuteensa. Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys voidaan nähdä ihmisen maailmansuhteen perusmuotona. Fenomenologien mukaan ihmistä voidaan ymmärtää juuri maailmansuhdetta tutkimalla. Ihmisen kokemukset merkitsevät ihmiselle jotain ja luo niistä omat merkityksensä, joilla ihminen muodostaa omaa todellisuuttaan ja merkityksiä ilmiöille. Fenomenologinen merkitysteoria pohjaa siihen, että ihmisen toiminta on päämääräsuuntautunutta eli intentionaalista. Ihmisen todellisuus nähdään olevan merkityksillä varustettua. Merkitykset nähdään myös yhteisöllisinä. Ihmisen kasvuympäristö ja yhteisö vaikuttaa merkityksien rakentumiseen. (Sarajärvi & Tuomi, 2009, 34.) Esimerkiksi rahalla voi olla aivan erilainen merkitys rikkaassa länsimaassa, kuin intialaisessa slummissa.

Tutkijan tulkinnan myötä mukaan tulee myös hermeneutiikka. Hermeneutiikka tarkoittaa fenomenologisessa tutkimuksessa tulkinnan sääntöjä, joita noudattamalla voidaan erottaa väärä tulkinta oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten ymmärtämistä. Ymmärtäminen on tutkijan subjektiivista tulkintaa ilmiöstä ja sen merkityksistä. Tutkijalla on oltava jonkinlainen esiymmärrys, jonka pohjalta hän alkaa tulkita merkityksiä. Esiymmärrykseen taas vaikuttavat tutkijan omat kokemukset aiheesta. Ymmärtäminen etenee kehämäisesti eli hermeneuttisena kehänä. Tutkija tulkitsee ilmiöitä, jotka ovat elämismaailmassa, mutta eivät sellaisessa muodossa, että niitä voisi ymmärtää sellaisenaan, vaan tutkijan tulee rajata elämismaailma tulkinnan kautta. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 35.)

4.1 Tutkimusongelmat ja -kysymykset

Tutkimuksessa tärkein kysymys on se, toteutuuko inklusio kouluissa ja miten? Inklusion toteutumiseen vaikuttaa myös se, onko opettajien ja rehtorien inklusio –näkemyksissä eroja, miten he kokevat ja näkevät inklusion toteutumismahdollisuudet, ja ovatko ne ristiriidassa teorian kanssa. Koska esimiehet, rehtorit, määrittävät koulun suuntauksen ja samalla myös sen, millä tavalla inklusiota lähdetään toteuttamaan, asetelma opettajien ja rehtoreiden ajatuksien välillä on mielestäni hyvin mielenkiintoinen.

1. Onko rehtorien ja opettajien inklusio –näkemyksissä eroja?
2. Millaiset mahdollisuudet opettajat ja rehtorit näkevät inklusion toteutumiselle nyt ja tulevaisuudessa omassa koulussaan?
3. Miten opettajat ja rehtorit suhtautuvat uudistuneeseen perusopetuslakiin ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, ja miten ne muuttavat erityisopetusta?

4.2 Tutkimusaineiston kerääminen

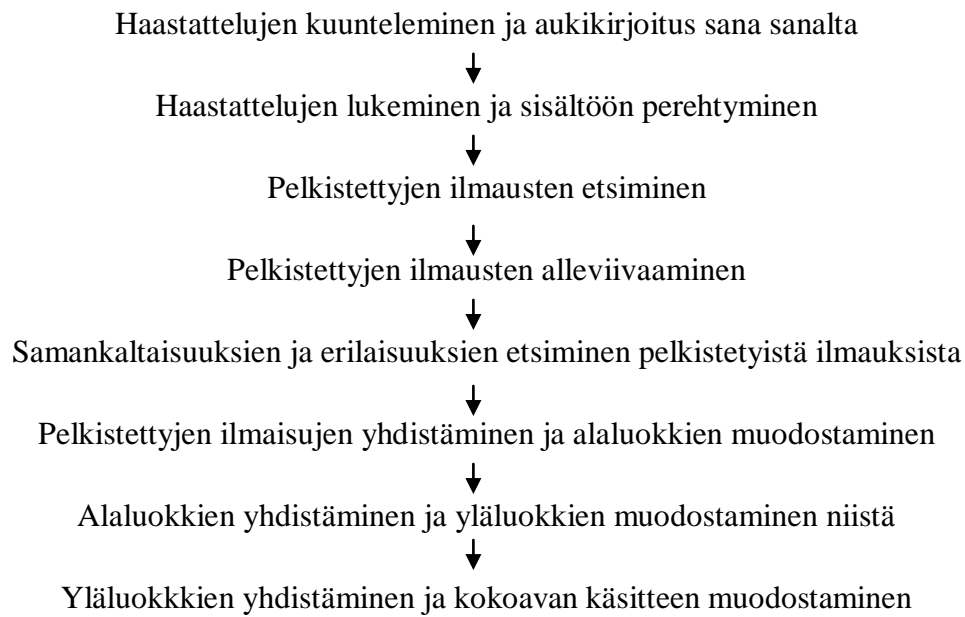
Keräsin aineiston tutkimukseeni haastattelemalla Päijät-Hämeen alueen koulujen opettajia ja rehtoreita. Koulut olivat tavallisia alakouluja, joissa osassa oli enemmän erityisopetusta kuin toisissa. Haastattelut toteutin siten, että haastateltavat saivat katsoa kysymyksiä rauhassa ja vastata omaan tahtiinsa järjestyksessä kysymyksiin. Itse eläydyin kuuntelemaan ja olin valmiina kysymään lisäkysymyksiä tai täydennystä, jos vastaus jäi mielestäni vajaaksi tai ei vastannut kysymykseen. Haastattelut nauhoitin kahdella äänentallennuslaitteella. Nauhoitukseen kysyin luvan ennen haastattelua. Puhtaaksi teemahaastatteluksi puolistrukturoitua haastatteluani ei voi kutsua, koska kysymyksissä oli selkeä järjestys ja rajattu kysymyksenasettelu. Kysymykset tosin johtivat välillä haastateltavien hyvinkin teemalliseen pohdiskeluun, mutta seuraavissa kysymyksissä palattiin kuitenkin tarkasti kysymys järjestykseen. Valitsin haastattelun aineistonkeruun muodoksi, sillä se on yksinkertainen ja helppo tapa saada tietää ja kuulla, mitä joku toinen ajattelee jostakin asiasta. Videointia en harkinnut, sillä tarkoitukseni oli tulkita enemmän tiedollista ja verbaalista näkemystä inklusiosta kuin nonverbaalista. Haastattelun etuja ovat myös mahdollisuus tarkentaa ja kysyä kysymys uudestaan, koska haastattelu tapahtuu samassa tilassa kasvokkain haastateltavan kanssa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 72).

Aineiston keruusta ja rajauksesta puhuttaessa on myös mainittava saturaatio-käsite eli kylläntyminen. Saturaatio tarkoittaa tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, eikä uutta tietoa enää synny merkittävästi (Sarajärvi & Tuomi 2009, 87). Kylläntymiseen arvellaan riittävän noin 15 vastausta, mutta kylläntymispiste vaihtelee tutkimuskohtaisesti. On kuitenkin oltava tietoinen siitä, mitä aineiston keruussa hakee, jotta osaa arvioida oikeaan kohtaan kylläntymispisteen. Kylläntymispisteen saavuttamista on myös syytä jatkuvasti tarkkailla. (Eskola & Suoranta 1996, 34-36; Sarajärvi & Tuomi 2009, 87-89.) Kylläntymistä käsittelen myöhemmin tämän tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdinnan ohessa.

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

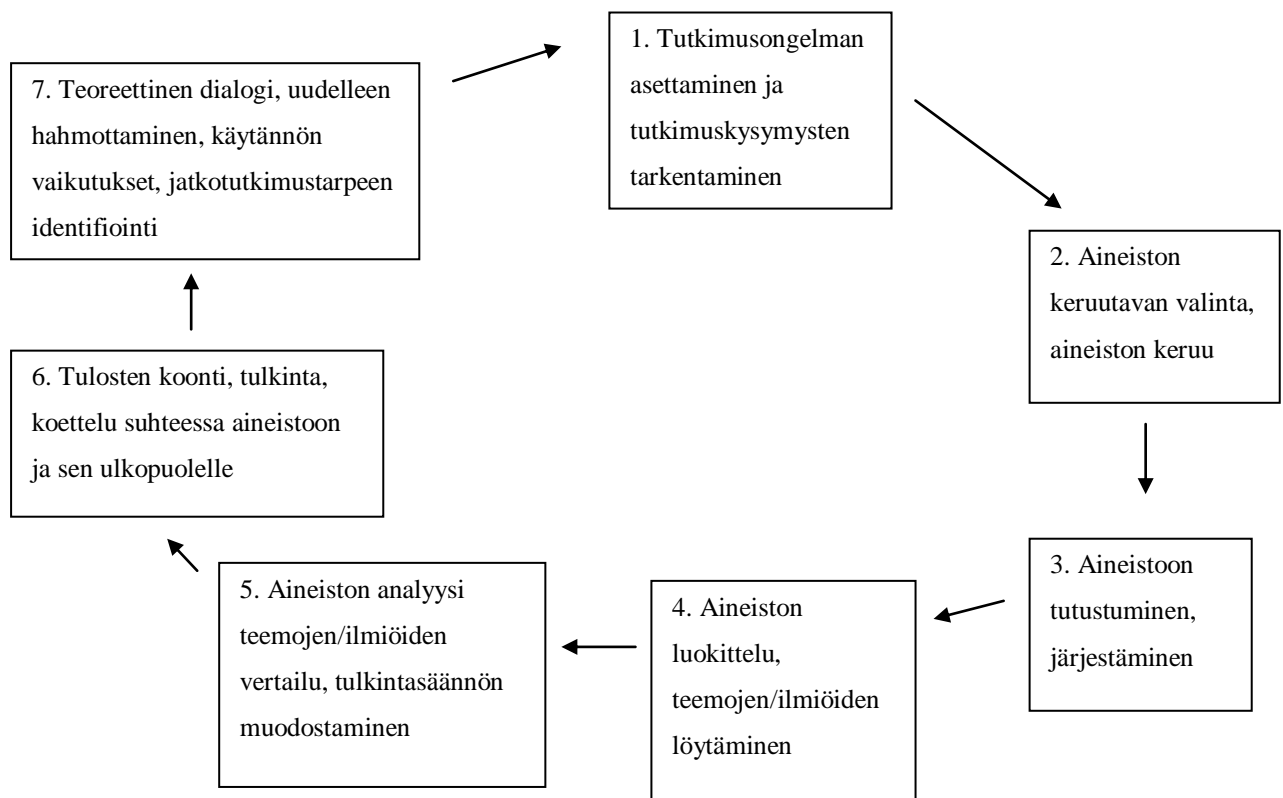
4.3.1 Sisällönanalyysi

Aineistoni analyysissä käytin sisällönanalyysimenetelmää aineistoni rajaamiseen ja tärkeiden teemojen löytämiseen, luokitteluun ja erottamiseen aineistosta. En käyttänyt puhtaasti aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska se on mahdotonta, vaan tutkimustehtäväni ja kysymykseni vaikuttivat luokitteluuni ja analyysiini. Tutkija itse ratkaisee, mitä näkee tärkeäksi ja mitä ei. Tutkimuksen laadun kannalta mukaan olisi kuitenkin hyvä ottaa myös huippukohtien lisäksi muutakin, eikä poimia ”rusinoita pullasta”, pullaa on oltava mukana tutkimuksessa. (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010, 20–21). Sisällönanalyysillä yritetään saada tutkittavasti ilmiöstä tiivis kuvaus yleisessä muodossa. Toisin kuin diskurssianalyysissä, sisällönanalyysissä analysoidaan tekstiä, eikä etsitä tekstin kirjoittajan mielessä olevia merkityksiä, vaan tutkitaan tekstistä löytyviä merkityksiä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91–113.) Analyysi ei kuitenkaan tarkoita samaa, kuin luokittelu, vaan tekstistä pitää löytää syvempiä merkityksiä ja tehdä johtopäätöksiä, eikä vain esitellä aineistoa, kuten seuraavalla sivulla olevasta kuviosta nähdään.



Kuvio 7. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Sarajärvi & Tuomi 2009)

4.3.2 Laadullisen tutkimuksen analyysi



Kuvio 8. Analyysin vaiheet (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2010).

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoitus on luoda hajanaisesta aineistosta yhtenäistä ja selkeää informaatiota. Informaatiota ei saisi analyysivaiheessa kuitenkaan kadota. Tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä, jotta hyvien johtopäätösten tekeminen on mahdollista. Laadullisessa tutkimuksessa analyysia tehdään koko tutkimuksen ajan, aineiston keruusta lähtien. (Eskola & Suoranta, 1996, 104; Sarajärvi & Tuomi 2009, 108.) Tämä analyysin vaiheita kuvaava kuvio oli myös oma lähtökohtani oman tutkimukseni analyysissä. Tutkimuskysymykset ohjasivat haastattelukysymyksiä ja haastateltavien valintaa. Haastateltavien määrästä johtuen litterointi kattoi jokaisen haastattelun kokonaisuudessaan, jolloin valikointia ei tapahtunut analyysin tässä vaiheessa. Litteroinnin jälkeen teemoittelin aineistoani tiettyjen tärkeiden teemojen alle, jotka nousivat tutkimusongelmistani ja tutkimuskysymyksistäni. Tämän jälkeen yritin löytää yhteneväisiä ja eroavia mielipiteitä saman teeman alla. Sen jälkeen kävin saamani aineiston vielä kerran läpi, ja täydensin ja tarkensin teemoitteluani. Sen jälkeen siirsin analyysini tutkimukseen ja yritin löytää sille mahdollisimman tarkan ja tiiviin muodon. Valitsin sitaatteja haastateltavien vastauksista tukemaan analyysiäni, jotta myös lukija pääsisi kiinni siitä, miten asiat sanottiin konkreettisesti.

4.3.3 Fenomenografia

Fenomenografia on laadullinen tutkimusmenetelmä tai –metodi, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, miten joku käsittää jonkun ilmiön. Lähtökohtaisena ajatuksena on, että eri ihmisten määritelmät ja käsitys samasta asiasta eroaa jollakin tapaa. Fenomenografiassa pyritään ymmärtämään todellisuuden erilaisia käsityksiä. Fenomenografiassa uskotaan, että ihmisen sisäisiä kokemuksia ja tuntemuksia voidaan tarkastella. Tutkijan tulee ymmärtää, että ihmisillä on minä, tajunta, jonka kautta ihminen toimii. Ajatuksena on, ettei ole kuin yksi maailma ja todellisuus, joka ymmärretään eri tavalla. Samoin ainoa maailma on se, joka koetaan. Tämä tarkoittaa sitä, että omaa todellisuuttamme muokkaa meidän omat kokemuksemme. Näin ollen fenomenografiassa ei voida kuvata todellisuutta ilman, että sitä kuvataan jonkun kokemusten ja ymmärryksen kautta. Myöskään absoluuttista totuutta ei voida saavuttaa, koska jokainen sukupolvi muodostaa omat käsityksensä ja kokemuksensa totuudesta ja todellisuudesta. (Niikko 2003.)

Fenomenografiassa nähdään eri asteita. Ensimmäisessä asteessa pyritään ymmärtämään ihmisen tapaa hahmottaa ilmiötä. Toisessa asteessa tutkija tarkastelee syvemmin ilmiötä ihmisen ymmärtämänä ja pyrkii tuomaan esille tulkintaa niistä. Fenomenografiassa pyritään todellisuuden ymmärtämisessä ilmeneviä erojen löytämiseen ja tulkitsemiseen. (Rissanen 2003, 23–24; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Fenomenografia tarjoaa tutkijalle mahdollisuutta laajentaa ymmärrystään tutkimastaan aiheesta, kun hän huomaa tutkittavien erilaiset ymmärrystavat aiheeseen. Tämä perustuu fenomenografiassa olevaan oletukseen, että ymmärrys on sidottu tutkittavan kokemuksiin. Tutkijan tulisi huomioitava ilmiön konteksti ja tulkittava ilmiötä myös sen kautta. Tutkimuksessa näkemykset inklusiosta riippuvat myös opettajien ja rehtorien kokemuksista, esimerkiksi osa oli tutustunut itse vapaaehtoisesti inklusioon, minkä takia heidän ymmärryksensä inklusiosta oli laajempaa. (Rissanen 2003, 23-24; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden voidaan ajatella Eskolan ja Suorannan (1996, 165) mukaan niin, että luotettavuus muodostuu siitä, miten hyvin onnistuu vakuuttamaan tiedeyleisön, eli tieteen tuntevat lukijat. Tämä tapahtuu ”erilaisin tutkimustekstistä näkyvin merkein ja kielellisin toimenpitein.” Tiedeyleisön oletetaan suhtautuvan kaikkiin tutkimuksiin varauksella ja jatkuvalla luotettavuuden arvioimisella. Eskolan ja Suorannan mukaan yleisimmät epäilyt kohdistuvat tutkimuksen yleistettävyyteen ja edustavuuteen.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää avata lukijalle omia valintojaan, niin aineiston kokoamisen, rajauksen kuin analyysinkin suhteen. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta eli validiteettia, koska lukija päästetään todenteolla arvioimaan tutkijan toimintatapoja ja valintoja. (Ruusuvuori ym. 2010, 27.) Tutkija nähdäänkin tutkimuksen luotettavuuden tärkeimpänä tekijänä, jolloin luotettavuutta arvioitaessa, on arvioitava koko prosessia, eikä vain osaa siitä, jolloin sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu (Eskola & Suoranta 1996, 165; Sarajärvi & Tuomi 2009, 140). Validiteetin voidaan myös ajatella syntyvän yksinkertaisesti siitä, ajatellaanko teoksen olevan perusteellisesti tehty ja voidaanko sen tuloksien ja päätelmien olevan edes jossain määrin oikeita. Myös saturaatiopisteen saavuttamista aineiston keruun osalta voidaan pitää luotettavuuden yhtenä mittarina. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Reliabiliteetti nähdään tutkimuksen toistettavuuden mittarina. Reliabiliteettia arvioidessa, arvioidaan sitä, miten hyvin tutkimus on toistettavissa, saadaanko samanlaisella tutkimusasettelulla samanlaisia tuloksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tämä on vaikeampi saavuttaa kuin kvantitatiivisessa kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen takia. Ihmisiä tutkittaessa asiat muuttuvat, ja kuten fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaan, ihmisen kokemukset muokkaavat hänen todellisuuttaan ja ymmärrystään ilmiöistä. (Eskola & Suoranta 1996, 166.)

Tutkimukseni kohteena ovat rehtorien ja opettajien näkemykset inklusiosta. Näitä ajatuksia vertaan inklusion teoriaan. Samalla tulee ilmi myös esimiesten ja alaisten, eli rehtorien ja opettajien, näkemänä, onko inklusiolla mahdollisuuksia tämän päivän suomalaisessa koulussa, ja onko opettajien ja rehtorien mielipiteet ristiriidassa keskenään. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat neljä rehtoria ja neljä luokanopettajaa Päijät-Hämeen kouluista. Tutkimuksessa on mukana sekä miehiä, että naisia, joten molempien sukupuolten näkemykset tulevat huomioiduksi. Haastateltavat olivat myös eri ikäluokista, niin lähempää eläkeikää kuin rehtorin- ja opettajanuran alkuvaiheesta.

Haastattelut tein neutraalissa tilassa, mm. rehtoreiden huoneissa, musiikinluokassa ja neuvotteluhuoneessa. Haastattelin jokaisen haastateltavan kerrallaan useamman päivän aikana. En antanut haastattelukysymyksiä etukäteen haastateltaville. Näin menetellen halusin varmistua siitä, että haastateltavat tuovat ilmi mahdollisimman aidon näkemyksen inklusiosta, eikä vastauksia suoraan inklusiokirjallisuudesta, mikä olisi mielestäni heikentänyt tutkimuksen luotettavuutta. Riskinä menettelyssä oli se, että haastateltavilta saattoi jäädä paljon tietoa sanomatta, koska he eivät olleet ehtineet valmistautua kysymyksiin etukäteen. Mielestäni tämä riski oli kuitenkin kannattava, ja koin saavani aitoja vastauksia ja haastateltavien omia mielipiteitä, eikä vain sitaatteja kirjallisuudesta. Vastauksissa korostui hienosti haastateltujen oma historiansa ja kokemuksensa, minkä näin tutkimusta elävöittävänä tekijänä — verrattuna siihen, jos he olisivat olleet liian hyvin valmistautuneita. Haastattelun päätteeksi heillä oli mahdollisuus täydentää vastauksiaan, jos jotakin tärkeää jäi sanomatta. Osa pyysi myös yhteystietoni, jotta voisi lähettää lisää mielipiteitään, jos jotakin tulisi mieleen haastattelujen jälkeen. Yhtään yhteydenottoa en kuitenkaan haastattelujen jälkeen saanut, joten oletin, että kaikki saivat mielestään vastattua riittävän täydentävästi, eikä mikään jäänyt mieltä vaivaamaan.

Oma asenteeni tutkimusta ja inklusiota kohtaan oli laajentunut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon opinnäytetyön takia, jossa jouduin syventymään inklusioon erittäin paljon. Tätä pidin erityisenä vahvuutenani lähtiessäni tähän tutkimukseen. Uskon, että olen oppinut edellisestä tutkimuksesta paljon, ja näin tätä tutkimusta tehdessäni kokonaisuudet aiempaa laajemmin ja yksityiskohtaisemmin. Halusin sisällyttää tutkimukseen terveen inklusiokriittisyyden, jota myös kandidaattivaiheessa pidin yllä. Tämä on mielestäni erittäin tärkeää, sillä inklusio –ajattelun ideologiseen ansaan on helppo langeta ja pitää inklusiota kaikkivoipana, huomioimatta todellisia realiteetteja tämän päivän yhteiskunnassa ja kouluissa. Pidän inklusiota kuitenkin tämän hetken ainoa todellisenä vaihtoehtona vastata erilaisuuden ja yhdenvertaisuuden haasteisiin kouluissa ja yhteiskunnassa, mikäli se toteutetaan oikein ja huolella. Inklusio on erityisen tärkeää ihmisten tulevaisuuden kannalta, sillä maailmassa on tultava toimeen hyvin erilaisten ihmisten kanssa.

Saturaation saavuttaminen on hyvin haasteellista näin pienellä haasteltavien määrällä. On hyvin todennäköistä, että monia erilaisia mielipiteitä jäi tulematta ilmi, mutta aikatauluni ja mahdollisuuteni lisähaastatteluihin olivat rajalliset. Tutkimukseni vahvuutena näen tutkimuksen heterogeenisen kohdejoukon, minkä takia uskon kartoittaneeni mielipiteitä varsin erilaisilta ihmisiltä. Joukosta löytyy reilusti ikähajontaa, eri sukupuolen edustajia ja hyvin erilaisista lähtökohdista opettaja-, tai rehtoriuralleen lähteneitä ihmisiä, sekä varsin värikkäitä ja erilaisia persoonia, joita oli mielenkiintoista haastatella.

Tutkimuksessa tutkija paljastaa aina jotakin itsestään. Mielestäni olen ollut hyvin avoin ja paljas lukijani edessä. En ole tarkoituksella yrittänyt ohjailla tutkimustani tietynlaiseen lopputulokseen tai suuntaan, vaan olen yrittänyt olla mahdollisimman avoin kaikelle eteen tulleelle. Olen yrittänyt olla mahdollisimman objektiivinen ja rehellinen ennen kaikkea itselleni, vaikka en kaikissa mielipiteissäni yhtyisikään haastateltavien tai inklusion teorian tarjoamiin näkemyksiin ja ajatuksiin. Olen ylpeä siitä, että olen saanut tehdä tutkimuksen näin hienosta aiheesta, jolla voi onnistuessaan ja ajan kanssa olla todella maailmaa muuttavaa vaikutusta. Aiheen tärkeys on saanut aikaan sen, että olen yrittänyt käsitellä sitä mahdollisimman huolellisesti ja monipuolisesti. Sitä en tiedä, olenko onnistunut tehtävässäni — se jää sinun, lukijan ja tiedeyhteisön jäsenen, arvioitavaksi.

5.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen täytyy noudattaa tieteen asettamia eettisiä rajoja, eikä se saa tehdä väkivaltaa kenellekään. Ihmistieteissä tutkijan tulee olla ”kiinnostunut ihmisen hyvästä”, vaikkei sitä voida tarkasti määrittääkään. Tutkimuksen eettisyys rakentuu myös siitä näkökulmasta, että tutkijan on tehtävä perusteellista jälkeä, joka on ominaista myös tutkimuksen luotettavuudelle. Eettisyyttä on myös se, että tutkija pystyy olemaan avoin uusille asioille ja laittamaan omat näkemyksensä riittävän hyvin sivuun, jottei ohjaisi liiallisesti tutkimusta palvelemaan omia ajatuksiaan ja näkemyksiään. Tältä ei kuitenkaan voitane välttyä, koska täysin omia näkemyksiään ei voi sulkea tutkijanakaan pois. (Eskola & Suoranta 1996; 55–57; Sarajarvi & Tuomi 2009, 128–129.)

Tutkimuksen on myös säilytettävä haastateltujen tai vastaajien anonymiteetti. Tutkittavien henkilöllisyys ei saa paljastua. Erityisesti tapaustutkimuksessa tulee olla huolellinen, erityisesti, jos tutkittavana on osa muutenkin pientä joukkoa. Tietoja on myös varjeltava, etteivät ne joudu väärin käsiin ja luottamuksellisia tietoja joudu väärin käsiin. (Eskola & Suoranta 1996; 58.) Tutkimuksen

tulee myös sisältää selkeät ja hyvät viitteet aiempiin tutkimuksiin. Menetelmiä tulee käyttää huolellisesti. Raportoimisen tulee olla riittävän tarkkaa. Tutkijan on otettava vastuu tutkimuksestaan. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 132–133.)

Noudatin tutkimuksessani mielestäni tutkimuksen eettisyydelle asetettuja määritelmiä. Kysyin luvan opettajien haastatteluihin rehtoreilta ja haastateltavilta itseltään. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen omasta halustaan. Minulla ei ollut tarjota heille mitään palkintoa, joka olisi saattanut olla vääränlaisena motiivina, vaan jokainen haastateltava osallistui haastatteluun pelkästään aiheeseen suuntautuneesta mielenkiinnosta ja vastuuntunnosta. Hyvät suhteeni moniin kyseessä oleviin henkilöihin vaikutti varmasti haluun osallistua. Suhdettani moniin haastatelluista henkilöistä pidän pelkästään positiivisena asiana, sillä se varmasti auttoi haastateltavia rentoutumaan haastattelutilanteessa, koska haastattelija ei ollut heille vieras. Haastateltavien anonymiteettiä olen yrittänyt varjella erityisen huolellisesti, koska osallistuneiden määrä oli vähäinen ja vastaajat voisivat olla, näin pienen alueen sisällä tehtyjen haastattelujen takia, helposti tunnistettavissa. Paikkakunnat on myös poistettu sitaateista, jotta vastaajan tunnistaminen vaikeutuisi. Uskon, ettei pienestä joukosta rehtoreita ja opettajia tehdyistä haastatteluista tule ilmi, kenen kommentteja olen tutkimuksessani siteerannut ja kirjoittanut auki.

Lähteitä on käsitelty niiden arvoisella tavalla, ja ne on tallennettu tarkasti lähdeviittein. Aikaisempia tutkimuksia en ole siteeranneet ominani, vaan lainattujen ajatusten alkuperä tulee tekstistä hyvin ilmi. Toivon, ettei tarkkaa lähteiden käyttöä pidetä ongelmana, ettei tutkijan oma ääni pääse tarpeeksi näkyviin, vaan olen sisällyttänyt lähdeviittausten sisällä paljon omia ajatuksiani ja esimerkkejäni. Aineistoa ja teoriaa ei ole käytetty väärin tai väkivalloin omiin tarkoituksiini, vaan olen pyrkinyt avarakatseisuuteen ja ottamaan mukaan asioita näkemieni huippukohtien ulkopuolelta. Mielestäni tutkimuksen teoriaosassa korostuu monipuolisuus. Olen pyrkinyt kattamaan inklusion kehityskaaren monipuolisesti ja painottamaan erityisesti ajankohtaisuutta, niin lähdekirjallisuusvalinnoissani, kuin lakipykälien valitsemisessa. Olen panostanut hyvin tarkkaan tutkintaan mielestäni teorian tärkeimmissä osissa. Toivonkin, ettei lukijalle jää oloa siitä, ettei tutkimus pureudu riittävän syvällisesti mihinkään, vaan esittelee vain monipuolisesti, mutta yleistasollisesti inklusiota.

6. TULOKSET

6.1 Käsityksiä ja ajatuksia inklusiosta

6.1.1 Onko inklusio tuttu käsite?

Inklusion kehittyminen on paljon kiinni siitä, onko se opetushenkilöstölle tuttu käsite ja miten se ymmärretään. Seuraavaksi käsittelemme tätä aihetta.

Tutkimuksessani rehtorit olivat parhaiten ajan tasalla inklusion suhteen, mikä oli odotettua. He olivat tutustuneet ainakin jonkin verran inklusiota koskevaan kirjallisuuteen ja termistöön, ja suuri osa oli käynyt aiheeseen liittyvissä täydennyskoulutuksissa. Heillä inklusion filosofinen idea, koulun ja yhteiskunnan muuttumisesta erilaisuutta arvostavaksi sekä yhdenvertaiseksi, oli melko hyvin hallussa. Tutkimuksen edetessä huomasin, ettei rehtoreilla ollut tarvittavia mahdollisuuksia tai todellista halua inklusion täysimittaiseen toteuttamiseen. Opettajien näkemyksissä korostui selvästi, miten aktiivisesti he olivat tutustuneet aiheeseen kirjallisuuden ja materiaalien kautta, sekä hankkineet itse täydennyskoulutusta. Haastatelluista opettajista kukaan ei ollut saanut inklusioon keskittyvää täydennyskoulutusta. Muissa koulutuksissa sitä oli sivuttu korkeintaan ohi mennessä. Tämä kertoo siitä, missä vaiheessa Suomessa inklusioprosessia ollaan menossa. Mikäli inklusio olisi nopeasti tulossa osaksi suomalaisen koulun arkea, uskoisi tämän näkyvän myös inklusiota koskevien täydennyskoulutusten määrässä ja laadussa. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat tarvitsevat tukea inklusion toteuttamiseen yhtä paljon tai enemmän kuin tukea tarvitsevat oppilaat (Schaffner & Buswell 2000, 53). Opettajien täydennyskoulutus näyttäytyy välttämättömänä inklusion kehityksen kannalta, mutta myös vertaistuki rehtorilta tai muilta opettajilta näyttäisi olevan yhtä tärkeässä asemassa. Usealla opettajalla oli erityispedagogiikkaan liittyviä täydennyskoulutuksia tai sitä oli opinnoissa sivuttu, mutta he kokivat koulutukset riittämättömäksi inklusion haasteiden edessä.

Millaisena inklusio näyttäytyy rehtorien ja opettajien vastauksissa? Rehtori 1 koki inklusion kaiken kattavana osallisuutena yhteisössä, muille haastatelluille inklusio näyttäytyi enemmän

lähikouluperiaatteena tai kaikille yhteisenä kouluna. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että rehtorit haluavat inklusion ilmentyvän koulussaan ja työssään konkreettisesti, eikä vain idea- ja ajatustasolla. Luokanopettajista vain yksi ymmärsi inklusion niin, miten se yleisimmin kirjallisuudessa ja perusopetuslaissa esiintyy.

”-- pitäis niinkun enemmän olla justiin tää lähikouluperiaate --. --että erityisopetus tulee sen lapsen luo, eikä lasta kuljeteta erityisopetukseen ja leimata erityisoppilaaksi erityisluokassa, vaan että hän olisi niin sanotussa normaali-luokassa ja sitten häntä vaan siinä tuetaan sitten enemmän --”

(luokanopettaja 2, nainen)

Anastasia D. Vlachoun (1997, 115) tutkimuksessa huomattiin, että opettajilla oli vaikeuksia ymmärtää uusia käsitteitä, koska niistä puuttuivat selkeät määritelmät. Epävarmuus inklusion selkeästä määritelmästä näkyy tässä tutkimuksessa varsinkin opettajien vastauksissa, mutta myös joidenkin rehtorien vastauksissa. Jokaisella haastatellulla oli hieman omanlaisensa kuva inklusiosta. Erityisesti integraation ja inklusion määritelmä menivät monilta opettajilta sekaisin, eivätkä kaikki rehtoritkaan täysin ymmärtäneet näiden kahden käsitteen eroavaisuutta. Näytti siltä, että integraatiota, haastateltujen kouluissa, on alettu toteuttaa aiempaa enemmän vasta lähivuosina. Sen takia he elävät tällä hetkellä enemmän osana integraatioprosessia kuin inklusioprosessia, joka on suomalaisen koulutuksen kentässä melko tuore käsite. Tämä asetelma näyttää vaikuttavan haastateltujen näkemyksiin ja asenteisiin inklusiota kohtaan. Osa rehtoreista osasi kuitenkin nähdä tulevaisuuteen, ja toivoivatkin, että inklusiota voitaisiin toteuttaa aiempaa enemmän, joten osa rehtoreista halusi elää inklusioprosessia todeksi, mutta käytännössä oli pakotettu elämään integraatioprosessin keskellä.

Luokanopettaja 1 ymmärsi inklusion tarkoittavan sitä, ettei ole olemassa erityisluokkia tai yleisluokkia, vaan hänen mukaansa ”nenämahaletku –potilaat” voivat olla yleisopetuksen luokassa mukana. Hän halusi korostaa sitä, millaisia seurauksia inklusiolla saattaisi äärimmäisissä muodoissaan olla. Mielenkiintoiseksi tämän kommentin tekee se, ettei inklusio-kirjallisuudesta puututa sairaalakoulujen tulevaisuuteen millään tavalla. On lähes mahdoton ajatus siirtää erikois-sairaanhoidoa vaativia oppilaita tavalliseen lähikouluun. Näin ollen sairaalakouluja käyvät jäisivät inklusion ulkopuolelle, mikä oli selkeä epäkohta inklusion filosofisessa ajatuksessa poistaa kaikki erilaisuuden esteet koulusta ja yhteiskunnasta. Tämä ei tosin tarkoita sitä, ettei oppilas voisi palata

lähikouluunsa kuntoutumisen jälkeen. Näyttää kuitenkin siltä, että nämä oppilaat joutuvat tulevaisuudessakin osaksi segregoituja ratkaisuja.

6.1.2 Inklusion herättämät tuntemukset

Tuntemuksien voidaan nähdä kertovan ihmisen sisäisestä tilasta, joten inklusion herättämät tuntemukset määrittävät paljon yksilön suhtautumista siihen. Tähän kysymykseen vaikutti hyvin paljon haastateltavien tausta. Haastatellut, joilla oli positiivista kokemusta inklusiosta tai integraatiosta, käytännössä tai opiskeluiden kautta, kokivat inklusion positiivisimmin. Osalla rehtoreista ja kaikilla opettajilla korostui vastauksissa huoli omasta pätevyydestään lisääntyvän erityislasten määrän kanssa. Rehtoreilla oli myös huoli henkilökuntansa jaksamisesta.

”Se minussa herättää muutaman kokemuksen kautta ehkä vähän semmosta... pelko, mutta sellasta pienen tunnetta siitä, että, minulla ei ollut kyllä ratkaisukeinoja niissä tilanteissa, kun mentiin niin pitkälle. Että tavallaan meille tuli oppilaita, joiden paikka ei olis ollut senkään mukaan täällä, ja kun ne tuli yhtä aikaa, niin me jouduttiin kyl semmoseen tilanteeseen, et me yritettiin sit lisätä henkilökuntaa ja huomattiin sitten, että siinäkin on joku rajakatto, siinä että kuinka paljon.”

(Rehtori 2, nainen)

Sitaatissa korostuu selvästi subjektiiviset kokemukset, joita kyseinen rehtori oli kokenut inklusion tai integraation osalta, kun heidän kouluunsa oli tullut oppilaita, jotka käyttäytyivät aggressiivisesti. Tutkielmassani oli nähtävissä, että erilaisilla kokemuksilla inklusiosta tai integraatiosta oli vahva merkitys suhtautumiseen, oli kyse rehtoreista tai opettajista. Positiiviset kokemukset saivat aikaan positiivista suhtautumista erilaisten oppilaiden yleisopetuksessa olemiseen ja negatiiviset kokemukset juuri päinvastaista. Huhtasen (2011, 81) mukaan ongelmien kasaantuessa, tilanne muuttuu usein kaaosmaiseksi. Juuri näin oli päässyt, edellä lainatun rehtorin koulussa, käymään. Huhtasen mukaan kaaostilassa koetaan, ettei ratkaisukeinoja kohdata ongelmia aiheuttavia oppilaita kaaostilanteessa ole. Hänen mukaansa ongelmaa yritetään paikata avustajien määrällä. Se ei kuitenkaan poista ongelmaa, sillä avuntarvitsijoita ilmaantuu jatkuvasti lisää. Kyseinen rehtori oli kaaostilanteessa huomannut, että rajakatto henkilökunnan määrässä on oltava. Huhtasen mukaan liian suuri määrä aikuisia samassa tilassa häiritsee oppilaiden keskittymistä, mikäli työnjako ei ole selkeä ja onnistunut. Henkilömäärän kasvattaminen ei näytä olevan avain hyvään inklusioon, vaan

toimivat toimintatavat. Tällä kertaa rehtorin koulussa ongelma ratkesi lähettämällä oppilaat toiseen kouluun, jossa heidän nähtiin saavan tarvitsemaansa tukea.

Opettajilla suurin huoli oli oma ammattitaito — miten se riittää hankalissa tilanteissa ja erityislasten kanssa toimimisessa. John O'Brien ja Connie Lyle O'Brien (2000, 29) ovat tutkimuksessaan törmänneet samaan ilmiöön. Heidän tutkimuksessaan opettajat ajattelivat asioiden olevan paljon paremmin erityisopetuksen piirissä, minkä takia erityistä tukea tarvitsevien olisi parempi olla siellä, jolloin siitä hyötyisivät kaikki osapuolet. Oman pätevyyden riittämättömyyden kokemukset, aiheuttavat tässä tutkimuksessa juuri samanlaisia ajatuksia erillisen erityisopetuksen paremmuudesta. Inklusio haastaa vahvasti opettajan ammatillista osaamista, esimerkiksi erilaisuuden kohtaamisen, oppilaan tuen tarpeen huomioimisen, erityisvaikeuksien tukemisen, opetuksen eriyttämisen ja yksilöllistämisen, oppilashuollollisten valmiuksien ja yhteistyötaitojen kautta. Vaatimuksien listan ollessa näin pitkä ja vaativa, ovat opettajien ja rehtorien tuntemukset oman ammattitaitonsa riittämättömyydestä aivan ymmärrettäviä. Vlachoun (1997, 61) mukaan opettajia ei voi vaatia toteuttamaan inklusiota, jos he itse kokevat rajoittuneisuutta, liian suuria odotuksia, turvattomuutta ja heikkoutta. Kokemukset inklusiosta vaikuttavat vahvasti juuri näihin tuntemuksiin. Opettajia tulisi tukea ja auttaa, jotta he voisivat kokea odotukset sopiviksi ja itsensä kaikin puolin kyvykkäiksi ottamaan vastaan inklusion tuomat haasteet. Opettajat tarvitsevat ennen kaikkea täydennyskoulutusta, jotta he voivat vastata inklusion haasteisiin (Murto & Lehtinen 1999, 152–153; Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 4-5.) Täydennyskoulutuksen kautta opettajat voivat parantaa osaamistansa ja kokea pätevyyden tunnetta. On siis käytävä jonkinlainen prosessi, jonka osana on oltava täydennyskoulutusta, jotta opettajat voivat ottaa uudet haasteet vastaan rohkeasti ja varmasti. Inklusion toteuttamiseksi myös koko koulu joutuu käymään läpi inklusio-prosessin, jota käsittelee tulosten Inklusio käytännössä- osiossa.

Saloviidan näkemyksen mukaan opettajien pätevyysongelmat johtuvat vuosikymmeniä jatkuneesta oppilaiden lajittelusta. Hänen mielestään pitkään kestäneen lajittelun takia opettajilta puuttuu tarvittavat tiedot ja kokemus erityistä tukea tarvitsevien kohtaamisesta ja opettamisesta. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat aiheuttavat opettajissa merkityksellisiä tunteita, kuten pelkoa. Syntyneiden tunteiden takia osa opettajista harrastaa Saloviidan mainitsemaa lajittelua, jolloin hankalat tuntemukset poistuvat oppilaan myötä. (O'Brien & O'Brien 2000, 41; Saloviita 2008, 240.) Voidaankin nähdä, että opettajat ovat vuosien saatossa vieraantuneet erilaisista oppilaista, jotka tarvitsevat erilaista tukea. Heillä ei ole riittävästi kohtaamisia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tänä päivänä erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden määrä on kasvussa, ja heitä on paljon myös yleisopetuksen luokissa. Opettajat ovat jääneet jälkeen koulumaailman

kehityksestä. Tässä ongelmassa vastuulliseksi on nähtävä myös hitaasti uudistuva opettajankoulutus, jonka osa haastatelluista arvioi tulevan paljon jäljessä nykyisestä kehityksestä. Niinpä edellä mainittu täydennyskoulutus olisi erittäin tärkeää Suomessa laajassa mittakaavassa.

Opettajille ajan riittävyys näyttää olevan ongelmallinen inklusion kannalta. Luokanopettaja 2 koki, ettei hänellä riitä aikaa tälläkään hetkellä opetuksen eriyttämiseen, erityisesti lahjakkaiden oppilaiden osalta. Hän pelkäsi, että inklusion myötä aikaa on entistä vähemmän, ja suurin osa siitä kuluu tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Hän koki asian jopa niin vahvana ongelmana, että kutsui ongelmaa ”oppilaiden heitteillejätöksi”. Luokanopettaja 1 koki häiritseväksi tuntemukseksi sen, ettei erityisoppilaiden, erityisesti pyörätuolissa olevien tai perusasioissa apua tarvitsevien, turvallisuutta voida taata sille tasolle, jolla se hänen mielestään tulisi olla. Kolmiportaisen tukijärjestelmän (Opetushallitus 2010, 11–15) tarkoituksena on kartoittaa erilaiset tukimuodot, jolla oppilasta voidaan tukea. Tämä tarkoittaa, että opettajan edellä mainitsemissa tilanteissa, oppilaan tarvitsemaa tuki tulee kartoittaa, jotta oppilaan turvallisuus ja oppimisen edistyminen voidaan taata. Mikäli tarvittavaa tukea ei voida antaa lähikoulussa, oppilas siirretään siihen kouluun, jossa tarvittavat tukikeinot ovat. Tällainen menettely on kuitenkin inklusion kannalta kestänytöntä. Koulujen tulisi saada käyttöönsä tarvittavat tukikeinot, eikä lähettää oppilaita niiden luo. Tukikeinojen kohdalla törmätään resurssiongelmaan, mitä käsittelen tässä tutkimuksessa myöhemmin.

Opettajan iällä näyttää olevan myös jonkin verran merkitystä inklusio-myönteisten ajatusten kannalta. Vanhemmat opettajat kantavat aiemmin ilmi tuotua Saloviidan mainitsemaa oppilaiden lajittelun painolastia hartioillaan, kun taas tuoreet opettajat ovat tottuneet alusta asti erityistä tukea tarvitsevien läsnäoloon yleisopetuksen luokissa. Tämä voidaan nähdä inklusion kannalta tärkeänä, sillä uudet opettajat ovat niitä, jotka luovat koulujen tulevaisuuden.

6.1.3 Inklusion molemmat puolet

Inklusiossa nähtiin tässä tutkimuksessa sekä negatiivisia että positiivisia asioita. Lähes jokainen haastateltava näki inklusion positiivisena puolena erilaisuuteen oppimisen ja sen arvostamisen. Rehtori 1 mainitsi positiivisena erityisesti osallisuuden ja sen, ettei oppilasta ”eristetä mihinkään”. Luokanopettaja 1 näki erityisen vahvasti positiivisena inklusion eettisen vahvuuden, mikä näkyi jollakin tasolla jokaisen haastateltavan vastauksissa. Koulujen toteuttaessa kaikkien oppilaiden inklusiota, erilaisuutta voidaan arvostaa ja tuoda positiivisesti esille koko yhteiskunnassa

(Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 8). Inklusiivisen koulun yhtenä päähaasteena voidaan nähdä erilaisuuden sietäminen ja erilaisuuteen oppimisen, niin oppilaiden kuin opetushenkilökunnan osalta (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 8; Jylhä 1999, 140–142). Tämä tavoite näyttää haastattelujen perusteella täyttyvän kouluissa hyvin puheen tasolla. Käytännössä erilaisuutta ei oteta kovin hyvin vastaan. Varsinkin luokanopettajilla on vaikeuksia ottaa vastaan erilaisuutta, joka saattaa häiritä tai hankaloittaa opetusta tai aiheuttaa muita ongelmia, kuten myöhemmin tässä tutkimuksessa tulee ilmi. Erityisesti oppilaat, jotka putoavat muiden vauhdista opetuksessa, aiheuttavat ongelmia ja opettajalle halua siirtää heidät muualle, mikä on nähty myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Saloviita 2001, 142–143).

Luokanopettajat 2 ja 3 näkivät positiivisena sen, ettei oppilasta tarvitse kuljettaa kauas omaan kouluunsa, vaan he saisivat opiskella omassa lähikoulussaan. Rehtori 4 on kokenut inklusion aina itsestään selvänä. Hänen mukaansa koulu tulee tehdä oppilaalle sopivaksi, eikä päinvastoin. Kyseisen rehtorin vastaukseen vaikutti, hänen omien sanojensa mukaan, vahvasti pieni kyläkoulu, jossa hän aloitti opettamisen. Kyläkoulussa oli hänen mukaansa kaikenlaisia oppilaita yhdessä samalla luokalla hänen ensimmäisestä työpäivästään lähtien, ja hänelle oli kertynyt paljon positiivisia kokemuksia sellaisesta järjestelystä. Tämä korostaa kokemusten vahvaa vaikutusta siihen, millaisena inklusio näyttäytyy.

Negatiivisia puolia inklusiosta löysivät sekä opettajat että rehtorit melko paljon. Rehtori 1:n mielestä toimivassa inklusiossa ei ole juurikaan negatiivisia puolia, mutta hänen mielestään inklusio ei aina onnistu hyvin. Rehtori 4 ulkoisti negatiiviset puolet itse inklusiosta ja erilaisuudesta. Hänen näkemyksensä mukaan itse inklusion ideassa itsessään ei ole mitään ongelmaa, mutta inklusio ei toteudu yleensä sillä tavalla, jolla sen pitäisi, jotta se olisi ongelmatonta.

Suurimpana vaikeutena nähtiin resurssien puutteesta syntyvät ongelmat. Inklusion toteuttaminen vaatii paljon monipuolisia tukipalveluja eri osapuolille, tukipalvelut taas vaativat paljon resursseja. Sakari Moberg (2001, 92) esittelee kirjoituksessaan erityisopettajien ammattijärjestön vaatimuksia tukitoimista, jotta integraatio voisi toteutua:

- erityiskoulutettu henkilöstö,
- opetusryhmän pienentäminen,
- pätevät ja pystyvät avustajat,
- tulkitsemispalvelut,
- muut opetus- ja huoltopalvelut,
- apuvälineet ja erityismateriaalit sekä
- fyysisen ympäristön sopeuttaminen.

Vaikka yllä olevat ehdot koskevat integraatiota, ovat ne selkeästi myös inklusion tukitoimia, jotka ehdottomasti vaaditaan, jotta inklusiota voidaan toteuttaa kunnolla. Juuri nämä tukitoimet toistuvat läpi tämän tutkimuksen. Inklusion tulevaisuutta määrittää hyvin pitkälle se, pystytäänkö tukitoimet täyttämään riittävän hyvin, jotta ne vastaisivat jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

”Se negatiivisuus liittyy ehkä siihen, että ei anneta tarpeeksi resursseja. Eliikkä se on sitten se, tällainen materiaalikysymys, sanotaan tällainen fyysisen ympäristön tekeminen sopivaksi kaikille tai sitten, että on tarpeeksi opettajilla tunteja, että ne pystyy järjestämään.”

(Rehtori 4, mies)

”Negatiivisia vaikutuksia must voi tulla siinä tilanteessa, että ei saada tarpeeks resursseja.”

(Luokanopettaja 4, nainen)

Inklusiota ei voida koskaan pitää säästökeinona, jolla lakkautetaan kallis erityisopetus edullisesti (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 11.) Inklusio vaatii aina riittävästi resursseja, jotta erityistä tukea tarvitsevat saavat tarvitsemansa tuen ja mahdollisuuden opiskella yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Ilman kunnollisia resursseja, ei voida puhua kunnollisesta inklusiosta. Resurssiongelmaan vaikuttaa vahvasti poliittinen suhtautuminen inklusiosta. Anastasia D. Vlachoun (1997, 31) mukaan heikko poliittinen sitoutuminen inklusioon ja tuen tarpeessa olevien ihmisten oikeuksien heikko huomioonottaminen, vaikuttaa vahvasti inklusion toteutumiseen. Tämä näkyy vahvasti resurssien puutteena. Vlachou näkee, että poliittisessa keskustelussa usein esiintyvillä käsitteillä, esimerkiksi kuluista, erityisyydestä ja professionalismista, on loppujen lopuksi hyvin vähän tekemistä tuen tarpeessa olevien ihmisten kanssa, mikä vaikeuttaa resurssien saamista. Sama ongelma näyttäisi haastattelujen perusteella olevan myös Suomessa. Poliittisella

tasolla halua panostaa peruskoulun resursseihin ei näytä olevan. Yksi rehtoreista kommentoi resursseja seuraavasti:

”Mä tiedän, et resurssit ei tuu tästä varmaan paranemaan”

(Rehtori 3, nainen)

Todellisuus resurssien suhteen näyttäytyy varsin erilaisena kuin inklusio-kirjallisuudessa. Näyttää siltä, ettei tulevaisuus resurssien suhteen näytä lupaavalta, jollei poliittinen suhtautuminen Suomessa inklusiota kohtaan muutu radikaalisti. Historia on myös osoittanut sen, että koululaiset ovat kaikista voimattomin ryhmä, joka voi vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin ja prosesseihin, joten koululaiset ovat päätöksissä surutta muiden armoilla (Vlachou 1997, 33). Kristiina Huhtanen (2011, 72) kyseenalaistaa inklusion resurssivaatimusten realistisuuden. Onko edes mahdollista nykyresurssein tarjota riittävän kattavaa tukiverkostoa jokaiseen kouluun ja kuntaan, joissa on monenlaista ja yksilöllistä tukea tarvitsevia oppilaita sekä hyvin toisistaan poikkeavia kouluja? Se on hyvin tärkeä kysymys. Ongelmaksi uskoisi muodostuvan halun lähteä toteuttamaan kattavaa tukiverkostoa koko Suomeen. Mutta onko poliittisella tasolla todellista halua parantaa resursseja niin, että tällainen tukiverkosto voidaan luoda? Ainakin Suomen kilpailukyvyn ja laadukkaan koulutuksen säilyttämisen, pitkälle tulevaisuuteen, kannalta, koulutus on väärä paikka säästää.

Resurssiongelmaan liitettiin, varsinkin luokanopettajien osalta, vahvasti työrauha-ongelma ja oppilaiden ongelmakäyttäytyminen. Rehtoreiden vastauksista työrauhaongelmat eivät näyttäytyneet. Luokanopettaja 3 ajatteli työrauhan muuttuvan inklusion myötä nykyistä kyseenalaisemmaksi. Työrauhaongelma syntyy opettajien mielestä enimmäkseen siitä, etteivät erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saa tarvitsemaansa huomiota. He myös arvelivat, etteivät resurssit riitä jokaisen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen ja auttamiseen hänen tarvitsemallaan tavalla.

Suuren ryhmäkoon on nähty lisäävän oppilaiden käyttäytymishäiriöitä. Ryhmäkoko liittyy hyvin vahvasti opettajien mainitsemaan resurssiongelmaan. Suuri ryhmäkoko vaikeuttaa myös opettajan mahdollisuuksia oppilaiden henkilökohtamiseen kohtaamiseen ja ongelmien havaitsemiseen. Ryhmäkoon pienentäminen voisi olla vaihtoehtona opettajien kokemuksiin työrauhaongelmiin. Ongelmaksi nousee vähäiseksi nähdyt resurssit, joita ryhmäkoon muuttaminen vaatisi. Ryhmäkokojen pienentämiseksi on yritetty tehdä parannuksia. Opetusministeriö oli panostanut vuoden 2009 talousarvioon 16 miljoonaa euroa ryhmäkokojen pienentämiseksi. Rahojen käyttö jäi

kuntien oman harkinnan varaan, mikä aiheutti ymmärrettävää pelkoa siitä, menevätkö rahat kouluihin ollenkaan. Myös valvonnan pelättiin olevan heikkoa. Tarkempaa tietoa ryhmäkokojen pienentämisen onnistumisesta ei kuitenkaan ollut saatavillani. (Huhtanen 2011, 49–51.) Ongelmaksi opettajat näkivät myös sen, että jos he käyttävät paljon aikaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ja heidän tarpeisiinsa vastaamiseen, muut oppilaat jäävät vaille tarvitsemaansa huomiota. Erityisesti lahjakkaiden nähtiin kärsivän eniten siitä, ettei opettajalla riitä riittävästi aikaa heille ja heidän tukemisekseen.

”-- siinä on aina se vaara et erityisoppilaita tulee normaaliluokkaan ja varsinkin näillä heikoilla resurseilla -- siinä opettaja tavallaan pakotetaan pyörimään niitten heikkojen ympärillä -- nyt on keskitytty vaan heikkoihin, mut ei niitä lapsia, joita pitäis kenties eriyttää niinku ylöspäin, ni siellä tulee sellasii turhautuneita lahjakkaita lapsia, jotka eivät saa opettajan huomiota juuri ollenkaan koska he osaavat asiat. Jos luokassa on niin valtavasti niitä heikkoja erityislapsia, niin opettajan aikahan menee sitten siellä, koska nää erityislapset on sitten yleensä sellaisia että, jos eivät he sitä asiaa niinku opi eivätkä saa apua siihen, niin he kyllä keksivät sitä oheistoimintaa”

(Luokanopettaja 2, nainen)

Oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja ajan viemistä muilta oppilailta, opettajat ovat pitäneet myös aiemmissa tutkimuksissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden esteenä olla mukana yleisopetuksessa. Aimo Naukkarisen, Timo Saloviidan ja Pentti Murron (2001, 201) mukaan lahjakkaiden kärsiminen inklusiivisessa opetuksessa on yleinen väärinkäsitys. Heidän mukaansa uutta inklusiivista koulua ei voida verrata perinteiseen kouluun. He ehdottavat joustavaa ja järkeä käyttävää oppilaiden ryhmittelyä, jonka sanelee hyvä oppilaan tuntemus, minkä kautta lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin voitaisiin vastata. Opettajien mainitsema työrauhaongelma näyttää olevan myös ristiriidassa Arja Sigfridsin (2009, 93) näkemyksen kanssa. Hänen mukaansa työrauha toteutuu koulussa, missä ”oppiminen, opettaminen ja kasvaminen ovat mahdollisia toinen toistaan kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä”. Sigfridsin kommentista voidaan päätellä, että työrauha toteutuisi parhaiten juuri inklusiivisessa koulussa, jossa erilaisuus olisi hyväksyttävää ja arvostettua.

Lasten käyttäytymisellä on nähty olevan suuria vaikutuksia mahdollisuuteen integroitua, mikä vaikeuttaa myös inklusiota. Oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat näyttivät integroituvan käyttäytymisen ongelmista kärsiviä oppilaita paremmin. (Vlachou 1997, 91, 97.) Samat asiat

näyttävät toistuvan opettajien näkemyksissä tässä tutkimuksessa. Opettajat kokevan vahvaa ristiriitaisuuden tunnetta ajan riittävydessä, kun inklusiota tai integraatiota toteutetaan voimakkaasti. He kokevan, ettei heidän aikansa riitä kaikille oppilaille, minkä seurauksena jokin oppilasryhmä kärsii. Tutkimuksessani osa rehtoreista näki opettajat hyvin tunnollisena ryhmänä, jotka haluavat oppilaiden parasta, minkä takia ajasta johtuva mahdottomuus, opettaa ja kohdata kaikkia oppilaita, tuottaa suuria haasteita opettajille. Tämä aiheuttaa myös huolta opettajien työssä jaksamisesta, mikä näkyy rehtorien vastauksissa myöhemmin tässä tutkimuksessa. Vlachou (1997, 98) näkee, että opettajien ajattelutapa, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ajanviennistä muilta oppilailta, vaikeuttaa merkittävästi sitoutumista inklusioon ja sitä on hankalampi ylläpitää. Suvi Lakkala (2008, 49) näkee ratkaisuksi ryhmäkoon pienentämisen, jotta opettajalla olisi mahdollisuus kohdata erilaisuutta. Hänen ratkaisunsa palaa jälleen jo käsitellyn resurssiongelman äärelle, josta työrauhaongelmat ja kohtaamisen haasteet haastattelujen perusteella johtuvat.

Tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat käyttäytyvät tunnilla usein häiritsevästi, kuten opettajat olivat kokeneet haastattelujen perusteella. Häiriökäyttäytymistä on tutkittu tapahtuvan erityisesti tunneilla, joissa käsitellään aiheita, joista oppilailla on erittäin vähän tietoa. Seuraavassa esittelen muutamia Iversonin (2000, 303–308) hyväksi havaitsemia keinoja työrauhan parantamiseksi inklusiivisessa ympäristössä. Oppilaantuntemus nähdään tärkeänä työrauhan kannalta. Oppilaantuntemus on iso apu opettamisessa oppilaiden kokemusmaailmaan soveltuvalla tavalla, mikä edesauttaa työrauhan säilymistä. Erityisen tärkeää on opettaa erityistä tukea tarvitsevien kokemusmaailmasta käsin, sillä he keskittyvät muita enemmän opetuksen ulkopuolisiin asioihin. Moni erityisen tuen oppilaista on myös tottunut epäonnistumaan, mikä lannistaa heidän yrittämistään ja motivaatiotaan. Motivoitumaton ja turhautunut oppilas aiheuttaa helposti työrauhaongelmia. Tällaisten oppilaiden kohdalla opettajan tulisi yrittää auttaa oppilaita asettamaan oikeanlaisia tavoitteita, valita oikeita oppimistehtäviä, korostaa yrittämisen ja onnistumisen välistä yhteyttä. Taitavat opettajat varautuvat myös pahimpiin tilanteisiin edeltä käsin ja suunnittelevat sopivia ratkaisumalleja, mikä osaltaan edesauttaa työrauhan säilymistä. Suunnittelussa voidaan käyttää myös erityisopetuksen tai muiden ulkopuolisten ammattilaisten apua.

Opettajat käyttävät aktiivisesti edellä mainittuja työrauhan ylläpitämisen keinoja tälläkin hetkellä, mutta inklusion myötä niiden merkitys korostuu aiempaa enemmän. Työrauhan ylläpitämisen ja oppilaiden käyttäytymisen haasteiden kartoittamisen taidoista saattaa tulla inklusion myötä aiempaa tärkeämpi osa opettajan ammattia, mikä osaltaan näyttää muuttavan sitä jonkin verran. Lakkala (2008, 50) on samoilla linjoilla kanssani, hän näkee oppilasryhmän hallinnan ja organisoinnin olevan ratkaisevia tekijöitä inklusioon tähtäävässä opetuksessa. Tässä tutkimuksessa

opettajat saattoivat ajatella edellä mainittujen taitojen kehittyvän täydennyskoulutuksen ja erityispedagogiikan oppimisen kautta, sillä he eivät kommentoineet oppilaiden hallinnan ja opetuksen organisoinnin muuttuvan entistä tärkeämmäksi taidoiksi inklusion myötä. Mahdollista on myös, että opettajat saattoivat kokea tekevänsä tarpeeksi edellä mainittuja asioita työrauhan parantamiseksi, minkä takia he jättivät työrauhan ylläpitämisen taidot erityisesti mainitsematta tiedusteltaessa, miten inklusio tulee muuttamaan opettajan ammattia.

Vlachoun (1997, 89) tutkimuksessa inklusiossa opettajien suurimpina huolina näyttäytyivät valitseminen, sijoittaminen ja resurssit. Tässä tutkimuksessa opettajien vastauksissa on nähtävissä samanlaisia piirteitä, tosin resurssit nousevat selvästi suurimmaksi huolenaiheeksi. Valinta, kenelle opetus suunnataan ja millaisiin oppilaisiin opettaja panostaa luokassaan eniten, tuntuivat olevan myös vaikeita haasteita opettajille. Myös oppilaiden sijoittaminen nähtiin ongelmalliseksi. Opettajat pohtivat, millaiset oppilaat voitaisiin sijoittaa yleisopetukseen tai integroida osaksi joitakin tunteja. Erityisesti rauhattomuutta luokkaan tuovia oppilaita pidettiin hankalina opetuksen sekä ajankäytön kannalta, kuten aiemmin totesin.

Rehtoreiden suurin huoli näytti kohdistuvan opettajien työssä jaksamiseen. Heterogeeniset oppilasryhmät nähtiin yhtenä uuvuttavana tekijänä. Tällöin luokassa on monia erilaisia oppilaita, joita on kohdattava ja heidän tarpeisiinsa on pyrittävä vastamaan yksilöllisesti. Tässä suurimpana ongelmana nähtiin jälleen resurssien puute. Tällä rehtorit tarkoittivat todennäköisesti juuri tuntimäärän pienuutta ja avustajien vähäistä määrää sekä suuria ryhmäkokoja. Suurien ryhmäkokojen on nähty lisäävän oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Yksi rehtoreista ajatteli edellä mainittujen lisäksi, ettei luokanopettajakoulutus ajan tasalla, mikä aiheuttaa opettajien väsymistä.

"-- elikkä kuitenkin luokassa joudutaan tasapainoilemaan sen kokonaisuuden kanssa, et minkä verran opettajalla on aikaa ja resursseja ja mahdollisuuksia käyttää oppilaita kohti. Ja niihin tarpeisiin, mitä kenelläkin oppilaalla on. Ja silloin, jos se oppilasaines on erittäin heterogeeninen, siellä on erittäin paljon erittäin monenlaisia oppilaita, joitten tarpeet on hyvin monenlaiset, niin silloin opettaja voi olla mahdottoman paikan edessä"

(Rehtori 3, nainen)

”Ja se vaatis resursseja ja se vaatis koulutusta ja asenneilmapiirin muuttumista, ja se vaatis, että opettajankoulutuksestakin tukemista siihen uuteen opettajuuteen. Mä oon tänään kuunnellut kahta tuoretta opettajaa tuolla opettajan huoneessa, jotka ovat sijaisia, ja he itse sitä molemmat arvioi, että opettajankoulutus ei olis ajan tasalla tässä.”

(Rehtori 2, nainen)

Resurssien tärkeys on selvä asia, ilman niitä inklusiota ei voida toteuttaa kunnollisesti. Opettajat näyttävän hyötyvän, aiempien tutkimusten perusteella, täydennyskoulutuksesta. Täydennyskoulutuksen tärkeyttä korostivat kaikki rehtorit opettajien rinnalla tässä tutkimuksessa. Myös opettajankoulutuksen päivittymistä ajan tasalle on korostettu aiemmissa tutkimuksissa, minkä tässä tutkimuksessa haastatellut rehtorit ja opettajat näkevät tärkeänä asiana inklusion kannalta. (Murto & Lehtinen 1999, 153; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 115.) Inklusion mukanaan tuomat haasteet saattavat myös asettaa opettajan mahdottoman paikan eteen, kuten rehtori edellä kuvaa. Huhtanen (2011, 45) näkee, että oppilaan haasteellisen tilanteen takia, opettaja saattaa joutua kohtaamaan omat rajansa ja ”nostamaan kädet pystyyn”. Ei ole itsestään selvää, että inklusion myötä oppilaiden kaikki ongelmat ratkeavat. Sen sijaan inklusio saattaa nostaa esiin haasteita, joihin opettaja ei kykene vastaamaan. Apua tuo inklusion vaatimus moniammatillisesta yhteistyöstä, mutta joskus tilanteen selvittäminen saattaa kestää hyvinkin pitkään, mikä kuormittaa opettajan jaksamista äärimmilleen. Tätä oli tapahtunut myös joidenkin haastateltujen kohdalla.

Näyttää siltä, että inklusion tiellä on moninaisia haasteita, jotka vaativat ratkaisuja. Inklusion negatiiviset puolet näyttäytyvät haastateltujen mielipiteissä positiivisia vahvempana ja runsaslukuisempana, mikä saattaa hankaloittaa ryhtymistä inklusioon. Seuraavaksi käsitelen sitä, miten inklusio tällä hetkellä kouluissa käytännössä näyttäytyy, vai näyttäytyykö ollenkaan. Lisäksi käsitelen sitä, mitä vaadittaisiin, jotta inklusiota voitaisiin toteuttaa.

6.2 Inklusio käytännössä

6.2.1 Toteutetaanko kouluissa inklusiota?

Tätä kysymystä kysyin vain rehtoreilta, mutta mielestäni he ovat juuri oikeita ihmisiä arvioimaan oman koulunsa suhdetta inklusioon. Rehtori on päävastuussa siitä, millaiseksi koulu muuttuu, ja miten inklusion vaatimus otetaan huomioon sekä miten sitä toteutetaan (O’Brien & O’Brien 2000,

37). Jotta kaikkien oppilaiden opetusta voidaan toteuttaa, inklusio asettaa omat vaatimuksensa myös rehtoreille. Rehtorin tulee tarjota opettajille tukea heidän oppiessa uusia opetuksellisia tapoja, luoda merkitykselliset suhteet jokaiseen koulun oppilaaseen, kehittää opettajien kanssa koko koulun kattava lähestyminen kurinpitoon, auttaa koulua kokonaisuudessaan muuttumaan ja ylläpitämään tukevaksi ja huolehtivaksi yhteisöksi (Shaffner & Buswell 2000, 51). Huhtanen (2011, 80) painottaa myös sitä, että rehtorien tulisi kääntää ajatus inklusiosta koskemaan ja hyödyntämään kaikkia oppilaita, ei ainoastaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Rehtorin rooli näyttäytyy inklusion osalta odotetusti hyvin merkittävänä.

Edellä mainittuja tehtäviä rehtorit eivät juuri haastatteluissa kommentoineet, eivätkä nähneet niitä haasteina kysyttäessä, miten heidän ammattinsa tulisi muuttuman inklusion myötä, jota käsitteleen myöhemmin. Mahdollista on, että he pitävät niitä itsestään selvinä ammattiinsa kuuluvina tehtävinä, minkä takia inklusion myötä ne eivät muutu aiemmasta. Rehtorit kuitenkin tiedostivat asemansa vaikutuksen koulun muuttuessa inklusiivisemmaksi, kuten myöhemmin tulee ilmi. Rehtori 4 kommentoi näin hänen aikaansaamia muutoksia, jotka ovat melko lähellä edellä rehtorin tehtäviksi mainittuja kohtia.

Me pystytään käsittelemään silleen oppilaat toisella tavalla, et silloin kun mä aloitin täällä, niin oppilashuoltoryhmä oli kerran kuussa tunti. Ja nyt meillä on kaksi tuntia kerran viikossa.

(Rehtori 4, mies)

Rehtoreiden vastauksista voidaan päätellä, että vain yhdessä koulussa inklusio toteutuu niin, että kaikki oppilaat ovat yleisopetuksen ryhmissä mukana. Tämä näyttäisi kuitenkin tapahtuvan pakon sanelemana, sillä rehtori oli pyytänyt oikeutta pienryhmään, koska koulussa oli 15 erityisen tuen oppilasta. Pyynnöstä huolimatta erityisopetuksen pienryhmää ei oltu saatu.

”-- meillähän ei ole täällä erityisryhmää, silloin meil on inklusio lähinnä. -- Sitä toteutetaan näistä olemassa olevista tilanteista, mitä meillä on. Lähdetään, sen jälkeen me katsotaan mitä toimintamahdollisuuksia meillä on. Meil on aika vähän erityispedaa täällä esimerkiksi, meillä on tosi vähän erityisopettajan tunteja, esimerkiksi me joudutaan paikkaamaan sitä muulla, kuten esimerkiksi tolla luokkakoolla.”

(Rehtori 2, nainen)

Todellisesta inklusiosta ei tämän koulun kohdalla voida puhua. Erityispedagogiikkaa on vähän ja tukitoimet eivät ole riittävän monipuolisia inklusion todelliseen toteutumiseen, mikä on tutkimuksissa nähty, inklusion toteutumisen ja onnistumisen kannalta, elintärkeänä. Rehtori koki hyvin vaikeana aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden pitämisen omassa koulussaan, eikä tarvittavia tukikeinoja heille ollut. Koululla oli kuitenkin yhteistyötä saman kunnan koulun kanssa, johon pääosa kunnan erityisopetuksesta oli keskitetty. Näin ollen ne, joille sopivaa tukikeinoja ei löytynyt, voitiin siirtää siihen kouluun tai luokkaan, missä arveltiin sopivia tukikeinoja löytyvän. Tämä tarkoittaa niiden oppilaiden kohdalla omasta lähikoulusta pois siirtymistä ja mahdollisia segregoituja ratkaisuja. Inklusion ajatuksen vastaisesti oppilas siirtyy tuen luo, eikä tuki tule oppilaan luo. Myös selkeä yhteinen ajatus inklusion toteuttamisesta puuttui.

”--yhteinen asenneilmapiiri ja sellanen päättäväisyys tämän asian kanssa, niin sitä ei varmaan välttämättä oo pystyttykään. Tätä vaan toteutetaan tuolla, mutta siitä ei sen enempää mitään yhteisiä.”

(Rehtori 2, nainen)

Inklusio ei ole itsestään selvä osa koulua, vaan se nähdään monipuolisena prosessina. Inklusio-prosessi koulussa voidaan ajatella alla olevan viiden kohdan lopputuloksena, minkä jälkeen prosessi alkaa alusta. Tällä tavalla inklusio elää jatkuvassa kehitys ja kasvuprosessissa. Näyttää siltä, että kyseisessä koulussa, jossa inklusiota toteutettiin olosuhteiden pakosta, ei ollut prosessissa päästy alkua pidemmälle. Koulussa oli keskusteltu siitä, miten toimitaan kyseisessä tilanteessa, mutta minkäänlaisia tavoitteita inklusion osalta ei ollut laadittu. Opettajat tekivät työtään, mutta ilman yhteisiä tavoitteita inklusion hyväksi. Inklusiota ei voi syntyä ilman prosessia. Muissakaan kouluissa ei ollut nähtävissä tämän tyyppistä inklusio-prosessia.

1. Aloitus, keskustelu yhteisötasolla tavoitteista, koordinoitiryhmän perustaminen ja koko yhteisölle tiedottaminen

2. Koulun nykytilanteen kartoittaminen

3. Inklusiivisen kehittämissuunnitelman laatiminen

4. Tärkeimpien kehittämistoimien toteuttaminen

5. Inklusioprosessin kehittämistyön arviointi

(Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen, 2005, 10).

Muissa kouluissa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat samassa rakennuksessa muiden oppilaiden kanssa. Joitakin erityisen tuen oppilaita oli integroituna osittain tai kokonaan yleisopetuksen luokkiin, mutta suurin osa oli kuitenkin pienryhmissä. Alla olevassa sitaatissa on kyse useamman sadan oppilaan koulusta.

Mutta onhan meillä sitten myös yleisopetuksen luokkiin integroituja ihan erityisen tuenkin oppilaita, tosin lukumääräisestihän se on tosi pieni määrä. -- neljä.
(Rehtori I, nainen)

Pienryhmät olivat mukana välitunneilla ja koulun yhteisissä tapahtumissa, joten mahdollisuudet myös sosiaaliseen kanssa käymiseen yleisopetuksen oppilaiden kanssa oli olemassa. Osa pienryhmäläisistä saattoi olla integroituna joihinkin taito- ja taideaineisiin. Edellä mainitut järjestelyt toistuvat samanlaisina kuin Vlachoun (1997, 109) tutkimuksen kouluissa, eli kouluissa harjoitettiin vain osittaista integraatiota, joka on kaukana inklusiosta. Yhdessä koulussa oli Tao-luokat eli kehitysvammaisten luokat, joista ikätason mukaan integroitiin joitakin oppilaita lähinnä liikuntaan tai taideaineisiin heille sopivaan luokkatasoon. Tao-luokkalaiset olivat välitunnilla mukana yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Saloviidan (2008, 24) mukaan hallitusmuoto (969/1995) kieltää vammaisuuden perusteella syrjimisen. Syrjimiseksi voidaan laskea myös erityisluokkaan siirtäminen. Vammaisten oppilaiden on tutkittu saavuttavan paremmin opetustavoitteita tavallisella luokalla kuin erityisluokalla. Heidän sosiaaliset taitonsa ja tunne-elämänsä kehittyivät tavallisella luokalla paremmin kuin erityisopetuksessa. Yleisopetuksessa oleminen tarjosi vammaisille myös paremmat lähtökohdat tulevaisuuteen. Muut oppilaat suhtautuivat heihin myönteisemmin, kun he opiskelivat heidän kanssaan samalla luokalla. (Saloviita 2008, 31; Vlachou 1997, 112.) Nähtävästi perustelut segregoiduille ratkaisuille ovat kyseisessä kunnassa edelleen riittävän pätevät vammaisten kohdalla, eikä inklusio pääse toteutumaan syrjimislaista ja tutkituista hyödyistä huolimatta. Tao-luokkien lisäksi, tässäkään koulussa ei ollut olemassa pienryhmiä tai erityisluokkia, vaan erityistä tukea tarvitsevat siirrettiin sinne, missä heidän tarvitsemaansa tukea oli saatavissa. Tämä tarkoitti siirtoa kunnan sisällä kouluun, johon kunnan erityisopetus oli keskitetty. Sama kuvio näytti toistuvan useassa koulussa.

Seuraava lainaus on otettu Syracusan koulupiirin ajatuksista inklusiivisesta koulusta, joka on tunnettu erinomaisesti toimivista inklusiota toetuttavista kouluistaan. (Naukkari ja Ladonlahti

2001, 99). Syracusan koulun näkemyksiä inklusiosta on käsitelty tarkemmin tutkimuksen teoriaosassa.

- Inklusio nähdään päivittäisenä jatkuvana prosessina — ei vain integroimisena taideaineisiin, liikuntaan tai ruokailuun.

Kyseinen ajatus ei toteutunut missään haastateltujen rehtorien kouluista. Jokaisessa koulussa inklusio oli todellisuudessa hyvin pitkälle integraatiota joihinkin aineisiin, joskin yhdessä koulussa inklusio tietyssä muodossa oli pakon sanelemaa, kuten edellä huomattiin. Varsinkin yllämainitut Tao-luokat toteuttivat juuri sitä, millaisena inklusiota ei, Syracusan toimivassa inklusiojärjestelmässä, nähty.

Osa rehtoreista näki inklusion hyvin haasteellisena, kun he ajattelivat oppilaiden parasta. He ajattelivat, ettei oppilaan kannalta aina ole parasta, että hän on yleisopetuksessa. Tässä ajattelussa taustalla saattaa olla realistinen kuva resursseista ja koulurakennuksesta, joka ei välttämättä palvele oppilaita, eikä myöskään siten inklusiota parhaalla tavalla. Moberg (2001, 89) on saanut myös samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan. Hänen tutkimuksessa suurin osa opetushenkilökunnasta oli sitä mieltä, ettei edes fyysinen integraatio merkitse välttämättä hyvää opetusta kaikille. Sama asetelma näyttää toteutuvan tässäkin tutkimuksessa, niin opettajien kuin rehtorien vastauksissa.

”Silloin, että siinä ei toteudu tavallaan kenenkään oikeudet, siinä ei toteutu niitten lasten oikeudet, joilla on niitä erityisiä tarpeita, koska he eivät siinä isohkossa yleisopetuksen luokassa saa riittävästi niitä apuja, mitä he tarvii. Sit siinä helposti polkeentuu niitten lasten tilanne, jotka tavallaan mietittään sellasia lapsia, jotka ovat niitä maan hiljaisia, heillä vois olla paljon asioita, joissa he tarvis apuja.”

(Rehtori 3, nainen)

”Ajatuksenahan se on hyvä, mutta en mä silti kuitenkaan ehkä usko sitä, että ihan kaikki oppilaat olisi järkevää opettaa samassa porukassa. Kyl mä uskon, että joissain tapauksissa on kuitenkin hyödyllisempää olla vaikka pienemmässä ryhmässä. Mut että suurelle osalle niistäkin, jotka ovat pienryhmissä vois hyvinkin, tai he vois onnistua siinä, että he olisivat yleisopetuksessa, jos siellä olis riittävästi sitä tukea ja osaamista.”

(Rehtori 1, nainen)

Saloviita (2008, 32) esittelee kirjassaan Debbie Staubin ja Charles A. Peckin tutkimustuloksia, joista käy ilmi, ettei vammaisten henkilöiden olo tavallisella luokalla heikentänyt muiden oppilaiden koulusuorituksia. Sama asia tulee ilmi myös O'Brienien (2000, 33) tutkimuksissa. Myöskään opettajan antama aika muille oppilaille ei ollut vähentynyt, vaikka luokalla oli vaikeavammaisen oppilas. Vammaisen oppilaan rinnalla voitaneen liittää myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, jotka saattavat tarvita vammaisen oppilaan tavoin hyvin paljon yksilöityä tukea. Ongelmaksi näyttää käytännössä muodostuvat kuitenkin se, että ryhmäkoot luokissa ovat liian suuret, ja luokissa on liikaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, kuten toisen rehtorin sitaatista edellä nähdään. Jos luokkakoot olisivat pienryhmien tasoa, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden näyttäisi olevan mahdollista olla yleisopetuksen luokissa. Luokkakokojen pienentäminen johtaisi opettajien lisäpalkkaukseen. Kaikki rehtorit kuitenkin pohtivat, ettei lisäresursseja juurikaan saataisi tulevaisuudessa.

Olisiko ongelmaan ratkaisuna se, että inklusion myötä erityisopetus lakkautettaisiin, ja siihen menevä raha ohjattaisiin yleisopetukseen? Saloviitan (2008, 33) mukaan kaikkien oppilaiden yhteinen opetus tulisi erityisopetusta halvemmaksi. Inklusion edullisuus on kuitenkin kyseenalaistettu aiemmissa tapaustutkimuksissa. Tutkimuksissa selvisi, että inklusio vaatii muita toimintatapoja enemmän resursseja, joten säästöä ei välttämättä synny, ainakaan heti. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 21.) Huhtasen (2011, 71) mukaan kaikkien oppilaiden integroiminen tai inklusio ei ole järkevää. Hän ottaa esimerkiksi vaikeavammaiset, joiden yleisopetuksessa oleminen kaikkine laitteineen ja apuvälineineen on tuskin heitä hyödyttävää. Tällaisissa erikoistapauksissa olisi syytä käyttää syvällistä harkintaa, ja miettiä etunäkökulmaa ennen kaikkea oppilaan itsensä kannalta. Syvää harkintaa inklusion järkevyyden ja kannattavuuden kannalta, pitivät tärkeänä myös osa tämän tutkimuksen rehtoreista, kun he ajattelivat inklusiota oppilaan parhaana ratkaisuna.

Douglas Fisherin (2010, 44) mukaan pienen luokkakoon erityisryhmät eivät useissa tutkimuksissa ole osoittautuneet tehokkaiksi oppimisen kannalta. Opettajien on perinteisesti ajateltu pystyvän niissä vastaamaan parhaiten oppilaiden tarpeisiin ja yksilöllistämään opetusta paremmin kuin yleisopetuksessa, mitä ei Fisherin tutkimuksissa tapahtunut. Samanlaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (Pijl, Pijl & van den Bos 1999, 10). Fisherin tutkimus pohjaa luokkiin, joissa opettajat antoivat pienryhmissä samanlaista opetusta kaikille, eivätkä mahdollisuudesta huolimatta eriyttäneet opetusta. Fisherin tutkimuksiin on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti, sillä jokaisessa koulussa on omanlaisensa käytännöt, ja opetus on hyvin paljon opettajasta riippuvaista. Suomessa erityisopetuksella on pitkät ja vahvat perinteet, minkä takia se saattaa olla laadukkaampaa, kuin

niissä kouluissa, joissa Fisherin ja muiden tutkimukset ovat tehty. Lukuisissa tutkimuksissa kaikkien yhteinen opetus on kuitenkin tuottanut hyviä tuloksia, joten sitä ei voi jättää huomioimatta, kun pohditaan suomalaisen koulutuksen tulevaisuutta ja inklusion osallisuutta siinä.

Aiemmissa tutkimuksissa on kuitenkin myös esitetty tutkimustuloksia siitä, että pelkästään inklusoimalla erityistä tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetukseen, ei saavuteta hyviä oppimistuloksia. Sen sijaan oikeanlaisilla järjestelyillä, erilaisilla tukiratkaisuilla, erityisen tuen oppilaiden oppimistulokset ovat olleet parempia segregoiduissa ratkaisuissa. Vaikka oppiminen erityisopetuksessa on nähty olevan yleisopetusta parempaa, nähdään erityisopetus haitallisena oppilaan tulevaisuuden ja yhteiskuntaan sijoittumisen kannalta. Ongelmanuorten keskittäminen samaan luokkaan saattaa entisestään lisätä näiden nuorten ongelmia ja heikentää tärkeitä sosiaalisia taitoja. (Huhtanen 2011, 30). Mikäli erityisopetuksen toimivat järjestelyt sisällytettäisiin yleisopetuksen luokkiin, myös inklusiolla on mahdollisuus tuottaa hyviä oppimistuloksia. Mitä pidempään oppilaat ovat mukana inklusiivisessa järjestelyssä, sitä paremmat tulokset voidaan saavuttaa oppimisessa ja sosiaalisesti. (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 4-6.) Opettajien vaatimat resurssit ovat näissä kysymyksissä avainasemassa. Mikäli niitä ei saada yleisopetukseen riittävästi, erityisopetus näyttää edelleen olevan oppilaiden kannalta paras ratkaisu.

Aineistoni pohjalta voin sanoa, että integraatio ja segregatio eri muodoissaan on edelleen yleisin vaihtoehto erityisopetuksen toteuttamiselle, huolimatta kirjallisuudessa nähdystä kaikkien yhteisen opettamisen eduista. Se näkyy myös muissa Suomen koulutuskenttää tutkivissa julkaisuissa. Suurin osa erityisen tuen oppilaista, tämän tutkimuksen kouluissa, oli sijoitettuna pienryhmiin, jotka olivat yleisopetuksesta erillään. Niissä kouluissa, joissa pienryhmiä ei ollut, erityisen tuen oppilaat olivat sijoitettuna yleisopetukseen. Niissä kouluissa, joissa ei ollut erillistä erityisopetusta, siirto toiseen kouluun oli mahdollista, jollei oman koulun tukikeinoja nähty riittävinä. Tarvittavia tukikeinoja erityistä tukea tarvitseville ei yleisopetuksessa välttämättä aina ollut, mikä tarkoitti monen oppilaan kohdalla siirtymistä pois omasta lähikoulustaan. Tukimuotoina erityisen tuen oppilaille yleisopetuksessa oli osittainen tai kokoaikainen avustaja, jota ei ollut kaikissa luokissa. Yhteistyötä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa tehtiin jonkin verran ja oppilashuoltotyöryhmissä pohdittiin tarvittavia ratkaisuja oppilaiden koulupolun muotoilemiseksi sopivaksi. Yritystä parantaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pysymistä ja olemista omassa lähikoulussaan oli olemassa.

Saloviita (2008, 15) kirjoittaa, että inklusiivinen koulu ”toivottaa tervetulleeksi kaikki lapset tavallisille luokille, jossa he voivat käydä koulua ikätovereidensa joukossa”, sekä ”sulauttaa oppilaiden tarvitsemat tukitoimet normaaliin opetukseen”. Tässä voidaan nähdä ristiriitaisuutta

käytännön toteutuksen ja Saloviidan näkemyksen suhteen. Haastattelujeni pohjalta yleisopetusta ei voida nähdä kaikille oppilaille avoimena käytännössä, vaikka se puheen tasolla sellaisena nähtäisiinkin. Ongelmaksi muodostuu kaikki-sana, jota Saloviita käyttää, sillä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat toivotetaan tervetulleeksi tavallisten luokkien sijaan edelleen usein erityisopetuksen luokkiin. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen fuusioituminen näyttää vielä olevan tulevaisuutta. Vaikka inklusion teoria ja kansainväliset yhdenvertaisuusjulistukset vaativat kaikkien yhteistä opetusta, käytännössä sitä toteutetaan edelleen integraation kautta, on se tarkoituksellista tai pakon sanelemaa. Inklusion nykytila Suomessa nähdään aiemmissa tutkimuksissa samanlaisena kuin tässä tutkimuksessa tulee ilmi. Suomessa ei panosteta merkittävästi kaikkien lasten yhteisopetukseen, jota toteutetaan menestyksellisesti monessa muussa maassa. Suomessa oppilaita on alettu jopa aiempaa enemmän valikoida pois yleisopetuksen luokilta erityisluokille, mikä tarkoittaa siirtymistä entistä kauemmaksi inklusiosta. (Saloviita 2008, 235.) Huhtasen (2011, 104) näkemyksen mukaan, erityisluokat ja erityiskoulut eivät tule jatkossakaan poistumaan, vaan niille on tarvetta tulevaisuudessakin. Mikäli kouluväki ei ota inklusiota yhteisesti asiakseen, sillä tuskin on todellisia mahdollisuuksia kehittyä osaksi suomalaista peruskoulua (Naukkari & Ladonlahti 2001, 121).

6.2.2 Inklusion toteutumisen vaatimukset

Tutkimuksessani alkoi näyttää siltä, että inklusiota ei kentällä toteuteta siten, miten se inklusio-kirjallisuudessa nähdään. Jos ollaan ehdottomia, todellista inklusiota ei näytä toteutuvan oikeastaan ollenkaan. Mitä sitten vaadittaisiin, että inklusiota voitaisiin toteuttaa kunnollisesti, teorian vaatimusten mukaan? Todellista halua inklusion toteuttamiseen kun oli nähtävissä osalla rehtoreista, kuten alla on nähtävissä.

”-- voisi sanoa, että jokaisessa, lähes jokaisessa luokassa, eli niin sanotussa yleisopetuksen luokassa, joku erityinen lapsi, että on joko erityisopetuspäätös tai sitten on joku tämän kolmiportaisen tuen päätös. Ja tuntuu, että niitä tulee vuosi vuodelta enemmän luokkaa kohti. Et ne ei oo kohta yleisopetuksen luokkia, vaan ne on kaikki tämmösiä inklusioluokkia, et siellä on monenlaista väkeä. Me haluttas sitä enemmänkin, ehkä toteuttaa.”

(Rehtori 4, mies)

Tutkimuksessani inklusion merkittävimpana tekijänä nähtiin asenne, jonka tärkeyttä on korostettu aiemmissa tutkimuksissa. ”Hyvätkään resurssit eivät riitä, mikäli aikuisilta puuttuu tarvittava sitoutuminen ja ymmärrys asian tärkeydestä --”. Opettajan on sitouduttava jatkuvaan muutosprosessiin ja itsensä kehittämiseen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.) Rehtorien mielestä inklusiota voidaan toteuttaa vain opetushenkilöstön oikeanlaisen asenteen ja halun kautta. Asenteella on tutkimuksissa nähty olevan suuri vaikutus inklusioon, niin koulussa kuin yhteiskunnassa (Moberg 2001, 93; Vlachou 1997, 114). Asenteissa ja suhtautumisessa erilaisuuteen, inklusion vaatimus uudesta opettajuudesta näkyy mielestäni vahvimmin. Rehtorit arvelivat myös, että oikeanlainen asenne inklusiota kohtaan syntyy vain ihmisestä itsestään — opettajan tulisi itse syttyä inklusioon. Ylhäältä päin tuotuna ja pakosta ei tämän tutkimuksen perusteella välttämättä synny kuitenkaan oikeanlaista asennetta inklusiota kohtaan. Huhtanen (2011, 92) näkee ylhäältä annettujen muutoksien vaikeuttavan sitoutumista muutoksiin, tässä tapauksessa inklusioon. Osa aiemmista tutkimuksista on kuitenkin osoittanut, että ainoa keino asennemuutokseen on ohjata ihmisen itsensä ulkopuolelta käyttäytymisen muuttumiseen, minkä kautta myös asenne muuttuu (Schaffner & Buswell 2000, 62). Ilman osoitettua tarvetta muuttua, opettajien asenteet eivät välttämättä muutu inklusio-myönteisiksi. Opettajien ohjauksessa ja koko koulun asennemuutoksessa kohti inklusiota, ovat rehtorit avainasemassa, kuten jo aiemmin nähtiin. Sagen (2000, 115) mukaan koulun johdon ei kannata tuoda inklusiota voimalla ja pakottamalla, vaan rohkaisemalla koulun henkilöstöä kohti inklusiivista kulttuuria. Todennäköisesti opettajien asenteiden muuttuminen inklusiota kohtaan myönteisiksi tapahtuu pitkällä aikavälillä. Näin ollen, osa kouluista saattaa muuttua inklusiivisemmaksi toisia nopeammin, kun taas osa kouluista saattaa pitää kiinni pitkään erillisestä erityisopetuksesta ja integraatiosta.

Resurssit puhuttivat rehtoreita inklusion toteuttamisessa. Isoksi ongelmaksi nähtiin koulun tilat, joissa osa rehtoreista näki ongelmaksi erityisen tuen tarpeessa olevien eriyttämisen, mikäli he tarvitsivat erillistä tilaa toimia. Käytettävissä olevia tiloja ajateltiin tarvittavan erityisesti aggressiivisesti käyttäytyneiden oppilaiden takia, jotka haastattelujen perusteella näyttivät aiheuttavan eniten hankaluuksia yleisopetukseen integroituina. Rehtorit arvelivat, ettei muutama vuosikymmen sitten, kun suurin osa rehtoreiden kouluista oli rakennettu, ajateltu opettajien tarvitsevan eriyttämistiloja tai muita käytännöllisiä ratkaisuja, esimerkiksi liikuntarajoitteisille. Inklusio edellyttää tarkoituksenmukaisia tiloja, mikä vaatii perinteistä koulua enemmän resursseja. Opetustilat tulisi voida muuntaa erilaisia tarkoituksia varten. (Lakkala 2008, 48; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107.) Huhtanen (2011, 74) painottaa koulun tilojen tärkeyttä erityisesti liikuntarajoitteisten osalta, jotka niin ikään ovat erityistä tukea tarvitsevia. Tilojen ongelmallisuus

inklusion kannalta näyttää olevan hyvin todellinen ja ymmärrettävä este inklusion toteuttamiselle. Tosin joissakin kouluissa on inklusiota toteutettu perinteisissä tiloissa (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 108).

Inklusion toteutumisen mahdollisuudet kasvavat, kun ihmiset huomaavat eron sen suhteen, mitä he haluaisivat tehdä ja mitä sen hetkiset rajoitukset sallivat, ja sopeutuvat niihin. Se mahdollistaa seuraavat askeleet kohti inklusiota. (O'Brien & O'Brien, 2000, 31.) Haastatellut opettajat ja rehtorit ovat hyvin tietoisia siitä, mitä he mahdollisesti haluaisivat tehdä, mutta mitä todellisuudessa rajoitukset sallivat. Sopeutumista jollakin tasolla oli kouluissa toteutettu, esimerkiksi luokkakokoja pienentämällä ja integroimalla oppilaita. Kuitenkin lähes jokainen rehtoreista odotti jotakin isoa muutosta, esimerkiksi kouluremonttia, jotta inklusiota kohti voitaisiin ottaa askelia.

6.2.3 Kolmiportainen tuki ja lähikouluperiaate

Uudistunut perusopetuksen laki toi mukanaan kolmiportaisen tuen ja aiempaa enemmän lähikouluperiaatetta korostavat linjaukset. Ne kohdistavat kouluja jonkin verran kohti inklusiota, mutta kuten tutkimukseni teoriaosassa tuli todettua, linjaukset ja uudistukset eivät painosta kouluja inklusion toteuttamiseen, vaan jättivät edelleen mahdollisuuksia oppilaiden pitämiseen yleisopetuksen ulkopuolella. Näin ollen kouluille ei synny muutostarvetta tai –painetta, minkä takia he voivat jatkaa omalla hyväksi havaitulla linjalla. Opettajien haastattelussa kysyttiin tuntemuksia uudistuneesta perusopetuslaista. Rehtoreilta kysyttiin millaisia muutoksia uudistunut perusopetuslaki, joka pitää sisällään kolmiportaisen tuen ja lähikouluperiaatteen, tuo mukanaan koulun arkeen. Uudistukset esitettiin vuonna 2010 ja ne tulivat täysimittaisesti voimaan elokuusta 2011, joten ainoastaan rehtorit kykenivät täysipainoisesti vastaamaan, miten muutokset konkretisoituivat käytännössä.

Opettajista suurin osa oli tutustunut jollakin tasolla uudistuneeseen perusopetuslakiin. Mies luokanopettaja 1 ei ollut omien sanojensa mukaan perehtynyt yhtään uudistuneeseen lakiin, joten hän ei pystynyt vastaamaan kysymykseen millään tavalla. Tämä kertoo jotakin uudistuneiden lakimuutosten vahvuudesta. Jos uudistukset olisivat olleet koulua muuttavia ja hyvin merkittäviä, niistä olisi varmasti tiedotettu laajasti. Muut luokanopettajat käsittivät muutokset uudistuneen tukijärjestelmän uudistumisena. He pitivät sitä työtään selkeyttävänä ja tuen saamista parantavana tekijänä, joskin aikaa vievänä ja jokseenkin byrokraattisena järjestelmänä.

Kolmiportaisen tuen suhteen rehtorit olivat hyvin samoilla linjoilla opettajien kanssa. He ajattelivat kolmiportaisen tuen selkeyttävän opettajan työskentelyä tukea tarvitsevien oppilaiden suhteen, sekä pitävän opettajan hyvin kartalla, missä vaiheessa jokaisen tuen tarvitsijan kanssa mennään. Hyvinä rehtorit pitivät sitä, että kolmiportaisen tuen kautta oppilaan koulupolku saadaan muodostettua entistä selkeämmin, tukea tarvitsevat löydetään paremmin ja tukea myös saadaan sitä tarvitsevalle aiempaa helpommin. Myös kolmiportaisuuden negatiiviset puolet olivat samat kuin opettajilla. Lisääntynyt työmäärä ja byrokraattisuus nähtiin haastavana ja työllistävänä. Rehtori 3 mielestä opettajalle varattu kolme ylityötuntia viikossa, ei riitä kaikkiin tarpeellisiin palavereihin ja kolmiportaisen tuen mukana tulleiden kirjallisten lausuntojen kirjoittamiseen. Rehtori 1 ja 3 arvelivat, että opettajien joukossa on lievää muutosvastarintaa lisääntyneen byrokratian takia. Rehtori 3:n mielestä opettajat saattavat turhautua, sillä he ovat aiemminkin tehneet samaa työtä, joka nyt vain kirjoitetaan auki. Kolmiportainen tuki nähtiin kuitenkin sekä rehtorien että opettajien vastauksissa enemmän positiiviseksi uudistukseksi kuin negatiiviseksi. Vlachoun (1997, 64) mukaan opettajilla oli hyvin suuria vaikeuksia nähdä itsensä byrokraattina. Hänen tutkimuksessaan opettajat kokivat byrokraattisuuden niin vahvana taakkana, että he kokivat olevansa koulupäivän aikana hyvin suuren stressin alla ja saavuttavansa hyvin vähän. Samanlaisia kokemuksia ei tässä tutkimuksessa näyttäytynyt, mutta osittain byrokraattisuudesta johtuva lisääntynyt työmäärä kasvatti rehtoreiden huolta opettajien työssä jaksamisesta. Toisaalta muutos voidaan nähdä myös opettajan ammatin muutoksena uudenlaisien haasteiden myötä.

Vain luokanopettaja 2 kommentoi perusopetuksen lain uudistuksen yhteydessä lähikouluperiaatetta, joka on osa uudistuksen linjauksia. Hänen mielestään lähikouluperiaate on ”todella ihana”. Mutta kommentoi olevan lapsia, jotka eivät ”sovellu integroituina tavalliseen luokkaan”. Tämä ei kuitenkaan sulje pois lähikoulun mahdollisuuksia näiden oppilaiden kohdalla, joiden koetaan kuuluvan yleisopetuksen ulkopuolelle. Opettajat 2 ja 3 pitivät lähikoulua hyvänä vaihtoehtona myös lapsen kannalta, jottei lapsen tarvitse matkustaa kauas kouluunsa.

Kaikki rehtorit olivat selvästi lähikouluperiaatteen kannalla. Rehtori 4 kommentoi sen olevan ollut periaatteena jo pitkään, vain toisella nimellä. Hänen mukaansa koulujen tulisi kuitenkin olla joustavampia.

”Mutta sitten näistä koulujen, se pitäis olla kuitenkin sillai tietyllä tavalla joustavampi kuin nykyään. Että jos joku oppilas tarvis tietynlaisen ympäristön ja me tiedetään, että siinä lähikoulussa sitä ei ole. Et se voitas sitten helpommin siirtyä sinne toiseen.”

(Rehtori 4, mies)

Inklusioon kuuluu, että koulua kehitetään oppilaita varten, tähän edellä siteerattu rehtori itsekin viittasi vastauksissaan. Se tarkoittaisi sitä, että oppilaan vaatima ympäristö luotaisiin tarpeen mukaan. Näin ollen erilaisen ympäristön vaativat oppilaat olisi mahdollista pitää omassa lähikoulussaan, eikä rehtorin mainitsemia joustavia ratkaisuja tarvittaisi. Ympäristön sopivaksi luomiseksi törmätään jälleen resurssiongelmaan, jota käsittelin aiemmin. Rehtori 1 ajatteli, että lähikouluperiaatteessa ilmenee todennäköisesti paikallisia eroja.

”Mut siinäkin tosiaan ihan opettajakohtaisia ja koulukohtaisia eroja ihan taatusti tossa lähikouluperiaatteessa, toiset koulut on valmiita tosi suuriin joustoihin ja toiset sitten taas ei... Mutta ajatuksena se on mun mielestä ihan oikea, niinhän sen pitäiskin olla, et tuet tuodaan sinne lapselle, eikä lasta lähetetä jonnekin.”
(Rehtori 1, nainen)

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että rehtorit ottavat lähikouluperiaatteen hyvin vastaan, vaikkakin resurssipula heijastui lievästi lähikouluperiaatetta pohdittaessa. Vaikka halua inklusioon on, silti koulujen ympäristöä ei nähdä kaikille oppilaille sopiviksi. Ympäristön uudistaminen vaatisi resursseja, joihin rehtorit suhtautuvat varautuneesti, kuten edellä on nähty. Voi olla, että inklusion mahdottomuus on helpompi ulkoistaa itse koulun toimintatavoista ja mahdollisuuksista. Näin rehtorien ei tarvitse kohdata inklusion haasteita, vaan he voivat perustella muilla haasteilla inklusion mahdottomaksi tai liian hankalaksi toteuttaa tällä hetkellä.

6.2.4 Inklusion vaikutukset opettajan ja rehtorin ammattiin

Inklusiolla voidaan nähdä olevan merkittävä vaikutus kouluun, mikä tarkoittaa erilaisia haasteita ja uudistustarvetta myös henkilökunnalle. Inklusion myötä perinteisen opettajan ammatin on nähty olevan murroksessa, kuten edellä on huomattu. Käsittelen ensin inklusion tuomia opettajuuden muutoksia ja sen jälkeen muutoksia rehtorin ammatissa.

Opettajien vastauksista oli nähtävissä, että ne jotka olivat olleet pitkään työelämässä mukana, näkivät inklusion muuttavan merkittävästi opettajan ammattia. Heidän mielestään luokanopettajalla tulisi tänä päivänä olla erityisopettajankoulutus. Luokanopettaja 1 ehdottaisi oppilasmäärän tiputtamista radikaalisti opettajan työn helpottamiseksi erityistä tukea tarvitsevien

oppilaiden kanssa, mikä on edellä nähty hyväksi keinoksi inklusion toteuttamiseksi ja opettajalla olevien haasteiden vähentämiseksi.

”Kyllä se muuttaa hirmusen paljon sitä, mihin itse on kouluttautunut sillon 36 vuotta sitten. Niin ihan eri työhönhän minä kouluttauduin mitä minä nyt teen”
(Luokanopettaja 2, nainen)

”Kyllä se vaikuttaa opettajan ammatin luonteeseen ihan ratkaisevasti, eli käytännössä minun mielestä se tarkoittaa sitä, että meistä jokaisen pitäis olla koulutettu erityisopettaja ja siihen soveltuva. Ja sitten resurssit tarkoittavat sitä, että luokkakoko pitäisi pudottaa viiteen oppilaaseen tämän kolmenkymmenen, suurin piirtein kolmenkymmenen sijasta.”

(Luokanopettaja 1, mies)

Opettaja, joka oli ollut vasta vähän aikaa työelämässä, arveli, ettei opettajan ammatti tule juuri muuttumaan tulevaisuudessa. Hänellä oli ollut jo ensimmäisestä työpäivästä asti luokassaan ”erityisoppilaita”. Alla olevan vastauksen taustalla näyttäisi olevan se, ettei opettaja ole täysin sisäistänyt sitä, miten kokonaisvaltaista muutosta inklusiolla tarkoitetaan ja millaisia haasteita se tuo mukanaan.

”Mä ehkä ajattelin kuitenkin, kun on ollut vasta 5 vuotta työssä, niin se on ollut aikalailla semmosta inklusiota ja se integraatio on ollut arkipäivää heti ensimmäisestä työpäivästä lähtien. Et en mä usko, et se nyt hirveesti tulee tästä eteenpäin muuttumaan.”

(Luokanopettaja 4, nainen)

Uusien haasteiden myötä opettajan ammatti näyttää tällä hetkellä olevan jatkuvassa muutoksessa. Tuoreille opettajille työ on saattanut näyttää inklusiivisena alusta asti, joten he eivät välttämättä koe työnsä muuttuneen vielä paljoakaan. Tulevaisuudessa heidänkin kohdallaan asia on varmasti toisin. Opettajien haastattelussa tuli ilmi useassa yhteydessä moniammatillinen yhteistyö. Inklusiivisen koulun vaatimukseen yhteistyö liittyy olennaisesti (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110). Opettaja tulee tulevaisuudessa olemaan yhä enemmän yhteistyössä erilaisten tahojen kanssa, kuten esimerkiksi sosiaalipuolen kanssa (Lakkala 2008, 47). Haastatellut opettajat arvelivat inklusion tuovan mukanaan myös samanaikaisopetusta ja aiempaa tiiviimpää opettajayhteistyötä muiden

opettajien kanssa. Opettajan ammatti näyttää muuttuvan perinteisestä individualistisesta opettajuudesta yhteisöllisempään suuntaan.

Yhteisöllisyys on nähty aiemmissa tutkimuksissa yhtenä tärkeimmistä inklusion positiivisista puolista opettajan ammatin kannalta (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 7). Inklusion ja koulun yleisen kehityksen vaatimuksesta oppilashuoltotyöryhmät ja muut moniammatilliset työryhmät tulevat tutkimusten mukaan olemaan tulevaisuudessa yhä enemmän opettajan arkea (Huhtanen 2011, 91). Opettajien kannalta se näyttäisi olevan positiivinen asia. Opettajilla on mahdollisuus jakaa taakkaa asiantuntevien tahojen kanssa, jotka voivat opettajaa auttaa arkipäivän työssään. Asian kääntopuolena voidaan nähdä se, miten hyvin individualistisesta opettajuudesta edelleen kiinnipitävät opettajat asiaan suhtautuvat? Todennäköisesti yhteistyövaatimuksen paine pakottaa heidätkin astumaan ulos mukavuusalueeltaan, ja tulevaisuudessa, yhteisöllisyydestä on todennäköisesti tullut opettajuuden uusi normi. Myös opettajankoulutus panostaa aiempaa enemmän yhteisöllisyyteen.

Positiivisena asiana inklusiossa opettajan kannalta, Karagiannis, Stainback ja Stainback (2000,7) näkivät opettajan erityisosaamisen parantumisen. Erityisosaamisen kasvu todennäköisesti aiheutuisi siitä, että inklusio pakottaisi opettajat oppimiaan lisää erityispedagogiikan alasta, ja työ haastaisi heitä aiempaa enemmän astumaan pois mukavuusvyöhykkeeltään. Tärkeänä hyötynä he näkivät myös sen, että opettajista tulisi aiempaa tietoisempia kasvatuskentän muutoksista ja pystyisivät näin varautumaan muutoksiin aikaisemmin ja huolellisemmin, sekä myös kehittämään jokapäiväistä kouluarkea. Opettajat, kuten eivät rehtoritkaan, nähneet inklusion suoranaisesti muuttavan opettajan ammattia kahdella jälkimmäisellä tavalla parempaan suuntaan. Täydennyskoulutusten kautta opettajan erityisosaamisen paraneminen on kuitenkin mahdollista, mikä tuli ilmi haastatteluissa. Kasvatuskentän tietouden paranemisesta ei ollut mitään mainintaa haastatteluissa. Opettajan tietoisuus kasvatuskentän muutoksista tuskin tulee paranemaan aiempaa enemmän inklusion myötä, jollei opettaja itse muutu inklusion myötä aiempaa aktiivisemmaksi muutoksien seuraamisen suhteen, tai tiedottaminen mahdollisista muutoksista parane ylemmältä taholta. Jos inklusio todella otetaan koko koulujärjestelmän asiaksi, on mahdollista, että kouluista tulee aktiivisempi muutoksen seuraajia ja tiedotus kulkisi aiempaa selvemmin, myös yksilöopettajille asti.

Rehtorit arvelivat opettajan työn muuttuneen aiempaa työläemmäksi ja aikaa vievämmäksi. Monet rehtoreista olivat huolissaan opettajiensa jaksamisesta. Rehtorit arvelivat opettajan työn vaativan

tänä päivänä aiempaa enemmän ennakkoluulottomuutta. Opettajien avoin asennoituminen erilaisuutta kohtaan nähtiin hyvin tärkeänä asiana ja työssä jaksamisen edellytyksenä.

”Se työn tekeminen onnistuu parhaiten silloin kun opettajalla on ennakkoluulottomuutta, niin mä ajattelen, et se on yks opettajan tosi tärkeä ominaisuus nykyään, et on ennakkoluuloton ja valmis ottamaan vastaan tietoa ja etenkin haasteita, ja sitten toisaalta taas semmonen armeliaisuus itseänsä kohtaan, ettei vaadi itseltänsä enempää kuin mitä hänellä on kaiken järjen mukaan on mahdollisuus.”

(Rehtori 3, nainen)

Rehtori 2 arveli opettajien jatkossa toimivan aiempaa enemmän yhteistyössä keskenään, muun opetushenkilökunnan kanssa sekä koulun ulkopuolisten ammattilaisten kanssa, mistä opettajat olivat samaa mieltä, kuten edellä nähtiin. Kaikki rehtorit painottivat erityispedagogiikan osaamisen tärkeyttä ja erityisesti luokanopettajakoulutuksen roolia opettajien tietouden ja valmiuksien lisääjänä. Pelkkä koulutus ei kuitenkaan auta opettajia riittävästi, vaan rehtori 1 mukaan opettajat tarvitsevat myös paljon kokemusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisesta.

”Opettajalla tietysti, koska varmaankin tullaan menemään siihen, että yhä enemmän oppilaat pyritään opettamaan siellä omassa lähikoulussa, ja tarkoittaahan se sitä, että niitä, mitä pidetään erityisopetuksillisina keinoina ja tietoina ja taitoina, et kyl niitä pitäis olla ihan siellä luokanopetuksissakin jo paljon sitten.”

(Rehtori 1, nainen)

”Sitä aina ite toivoo, tai minä ainakin oon toivonut, että teillä koulutuksessa olisi enemmän sitä erityispedagogiikkaa kuin mitä siihen perusopintoihin kuuluu.”

(Rehtori 4, mies)

Rehtorien mielipiteet oman työnsä muutoksista inklusion myötä olivat yllättäviä. He näkivät, ettei heidän työnsä juuri muuttuisi erilaiseksi. Lähinnä he kokivat tarvitsevansa erityispedagogiikan tietoutta, tai vaihtoehtoisesti apulaisrehtorin tai erityisopetuksen koordinaattorin vastaamaan erityisopetuksesta ja yleisopetuksesta. Näin rehtori pystyisi itse siirtymään täysin hallinnollisten tehtävien hoitamiseen. Rehtorin osuus, koulun johtajana ja ohjaajana tietynlaiseen suuntaan, nähtiin

myös merkittävänä. Erityisesti rehtorin suhtautuminen erilaisuuteen nähtiin tärkeänä osana inklusion toteutumismahdollisuuksia. Jonkinlaista työmäärän kasvua epäiltiin myös.

”Rehtorin tulee saada lisää myöskin erityispedan kokemusta tai sitten se rehtorin tehtävä eriytyy joksikin hallinnolliseksi, ja sitten siellä talossa on erityispedan taitajia, niin että rehtori keskittyy niihin hallintoasioihin.”

(Rehtori 2, nainen)

”Rehtorihan on enempi hallintomies. Että rehtorille tulee paljon niin sanottua paperityötä, vaikka se koneella tehdäänkin. Jos lainsäädäntö pysyy tällöisenä, ettei se muutu, niin sitten pitää aina tehdä ne hallinnolliset päätökset ja sun muut. Ja se lisää työtä.”

(Rehtori 4, mies)

”Ja sitten taas ihan samalla tavalla rehtorin täytyy tietää, että täytyy olla tietynlainen asenne siihen erityisyyteen, koska hän on kuitenkin sitten se viime kädessä ohjaa sitä koulun toimintaa, jos rehtori on siellä sitä mieltä, että ei meidän koulussa voi olla tollasii, niin ei eihän siellä sitten voi olla tommosii. Niiden pitää sitten olla jossain muualla.”

(Rehtori 1, nainen)

Inklusio näyttäisi vaikuttavan merkittävästi opettajan ammattiin. Rehtorit taas arvelivat sen vain lisäävän jonkin verran kirjallista työtä, muttei juurikaan muuttavan itse työtä. Todennäköisesti inklusio tulee muuttamaan molempia, opettajan työtä kuitenkin enemmän. Rehtorin työssä henkilökunnan ja koko koulun johtaminen inklusioon tulee olemaan merkittävimpiä muutoksia ja haasteista. Inklusio-prosessin johtaminen on haasteellinen ja ennalta tuntematon haaste.

6.3. Opettajien ja rehtorien näkemyksien ristiriidat

Inklusion kannalta on hyvin merkittävää, millä tavalla johtajien ja alaisten mielipiteet kohtaavat. Jos rehtori on viemässä koulua suuntaan, joka ei kohtaa opettajien mielipiteitä, tai päinvastoin, on edessä pitkä ja hankala prosessi, jonka lopputuloksena ei välttämättä ole onnistunut inklusio. Tässä tutkimuksessa rehtoreiden ja opettajien vastauksien välillä on nähtävissä yllättävän vähän eroavaisuuksia. Odotettavissa oli, että rehtorit ovat tutustuneet inklusioon ja sen tuomiin

vaatimuksiin opettajia paremmin. Inklusio-näkemyksissä ja -tiedossa rehtorien ja opettajien välillä oli nähtävissä suurimmat erot. Inklusion tuntemus ei kuitenkaan näytä vaikuttavan ajatuksiin niin paljon kuin inklusiosta tai erilaisuudesta saadut kokemukset. Rehtorien parempaan inklusion tuntemukseen saattaa olla syynä ammatin vaatimus. Rehtorin tulee olla selvillä kasvatuskentän tuoreista suuntauksista sekä uudistuksista ja olla aktiivinen kouluttamaan itseään uusien haasteiden edessä. Opettajilla tieto oli rehtoreita enemmän kiinni omasta innokkuudesta tutkia koulutuskentän uudistuksia, ei niinkään viran tuomasta velvollisuudesta, kuten rehtoreilla. Syynä tietomäärän eroihin voi olla haastattelujen välillä kulunut aika. Opettajat olisivat saattaneet olla aiempaa paremmin perillä inklusiosta ja uudistuneesta perusopetuslaista, mikäli haastattelut olisi tehty samaan aikaan rehtoreiden kanssa, jolloin uudistukset olisivat otettu käytäntöön.

Aineistosta voidaan päätellä, että sekä rehtorit että opettajat näkevät integraation edelleen vahvana vaihtoehtona erityisopetuksen ja yleisopetuksen linkkinä, vaikkei ehkä enää parhaana sellaisena. Haastatteluista voidaan päätellä myös, että integraatio on se muoto, jota käytännössä edelleenkin toteutetaan. Integraatioon sekä opettajat että rehtorit panostavat tällä hetkellä eniten. Opettajissa on nähtävissä enemmän muutosvastarintaa inklusiota kohtaan, kuin rehtoreissa. Opettajien vastauksissa oli aistittavissa lievää muutosvastarintaa erilaisuutta kohtaan muutenkin. Jopa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraatiosta oli huonoja kokemuksia, jotka heijastuivat opettajien mielipiteisiin. Tämä saattaa heijastella opettajien ammatin kokemaa muutosta inklusion myötä, kun taas rehtoreiden ammatti ei koe samanlaista muutosta, kuten rehtorit ja opettajat arvioivat haastattelussa. Opettajan ammatin työmäärä ja vaatimustaso nousee inklusion myötä aiemmasta, kun taas rehtorin työmäärä ja vaatimustaso tuskin nousee lähellekään samassa suhteessa. Opettajalle tulee inklusion myötä vaatimus inklusiiviseen opettajuuteen, johon kuuluu moniammatillinen yhteistyö ja mahdollisesti samanaikaisopettajuus. Tämä poikkeaa huomattavasti aiemmasta opettajuudesta, joka voitiin nähdä varsin individualistisena. Rehtorin ammatissa suurimpana haasteena voidaan nähdä erityisopetuksen sulauttaminen osaksi yleisopetusta, joka on inklusio-prosessin yksi suurimmista haasteista.

Opettajat ja osa rehtoreista koki oman ammattitaitonsa osittain vajavaiseksi inklusion edessä. Näistä osapuolista jokainen koki tarvitsevansa lisäkoulutusta erityisesti erityispedagogiikan osalta. Suurella osalla lisäkoulutusta tarvitsevista oli negatiivisia kokemuksia integraatiosta tai erityisen tuen oppilaista. Huomionarvoista on, että jokainen opettaja näki melko paljon negatiivisia puolia inklusiossa, pääosan niistä käytännön tasolla. Suurimpana huolena oli työrauhan säilyminen riittävänä ja vievätkö erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kaiken huomion sekä ajan muilta luokan oppilailta. Rehtorit taas olivat eniten huolissaan opettajistaan ja heidän jaksamisestaan. Opettajat ja

rehtorit olivat hyvin samaa mieltä siitä, että resurssit ovat merkittävässä osassa inklusion toteutumisen kannalta. Opettajat näkivät, että ilman kunnollisia resursseja inklusiota on mahdotonta toteuttaa. Rehtoreista osa pohti erilaisia pienen kustannuksen ratkaisuja, joita voitaisiin toteuttaa, jotta lähinnä integraatiota voitaisiin toteuttaa edes pienissä määrin.

Lähikouluperiaatteesta ja kolmiportaisesta tuesta oltiin myös hyvin yksimielisiä. Lähikouluperiaate nähtiin molempien osapuolien toimesta hyvänä ratkaisuna, joskin vaihtoehto tuen tarvitsijoiden lähettämiseksi sinne, missä heidän tarvitsemaansa tukea voitiin tarjota, oli olemassa. Kolmiportaisen tuen suhteen oltiin positiivisia. Opettajat sekä rehtorit näkivät kolmiportaisen tuen opettajan työtä selkiyttävänä ja tuen saamista sekä tarjoamista parantavana tekijänä. Rehtorit näkivät tuen portaat myös oppilaan koulupolun kannalta selkiyttävänä asiana. Molemmat osapuolet olivat myös samaa mieltä siinä, että kolmiportaisen tuen järjestelmällä on myös hyvin työllistävä vaikutus sen vahvan byrokraattisuuden takia. Tämä aiheutti molemmissa osapuolissa huolta opettajien työssä jaksamisen suhteen. Inklusio näyttää vaikuttavan henkilökuntaan kuormittavasti.

8. POHDINTA

8.1 Tulosten yhteenveto

Tämä tutkimus on löytöretki inklusion ihmeelliseen maailmaan. Lähdin toiveikkaana matkaan etsimään inklusiota. Takaisin palasin mukamani todisteita, joskaan ei sellaisia kuin löytöretkeilijä toivoisi löytävänsä. Inklusion aikakausi ei näyttäneenkään olevan vielä vallallaan, vaan suvereenisti hallitsijan paikkaa pitää integraatio. Inklusiota kohtaan on poliittisella tasolla ja koulutasolla kuitenkin alettu osoittaa aiempaa enemmän mielenkiintoa, joskaan käytännössä inklusiota ei juuri toteuteta. Inklusion valtaan astuminen näyttää todisteiden valossa kestävän vielä pitkään, sillä oppilaita on alettu jopa aiempaa enemmän valikoida pois yleisopetuksen luokilta erityisluokille, mikä tarkoittaa suuntaamista kohti aikaisempaa mallia ja segregoituja ratkaisuja. Se vahvistaa integraation asemaa ja vie kouluja kauemmas inklusiosta. (Saloviita 2008, 235.) Inklusion vahvasta teoriasta ei näyttänyt tulleenkaan vielä yleistä käytäntöä suomalaisissa kouluissa, kuten tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta.

Uudistuneen perusopetuslain, johon kuuluu lähikouluperiaate ja kolmiportainen tukijärjestelmä, piti vahvistaa inklusion asemaa ja painottaa inklusioon pyrkimistä. Lakiuudistus osoittautui liian heikoksi. Se jättää kouluille mahdollisuuksia erilliseen erityisopetukseen koulun sisällä tai oppilaan lähettämiseen toiseen kouluun. Tällaisten mahdollisuuksien olemassa olo ei velvoita tai ohjaa kouluja toteuttamaan inklusiota. Oppilaan pysymiseen omassa lähikoulussaan vaikuttaa merkittävästi koulun tukitoimet. Mikäli oppilas nähdään sopeutumattomaksi yleisopetukseen, eikä hänen tarvitsemaansa tukea voida yleisopetuksessa tarjota, oppilas siirretään erityisopetukseen osaksi pienryhmää tai kouluun, jossa häntä voidaan tukea hänen tarvitsemallaan tavalla. (Perusopetuslaki 17 § 5 mom. 642/2010.) Poliittisen tason vaatimus inklusion toteuttamiseen ei ole riittävän voimakas ja ehdoton, jotta koulut alkaisivat toteuttaa inklusiota (Moberg & Savolainen 2009, 93–94). Mikäli vahvempaa vaatimusta ei tulevaisuudessa synny, inklusion mahdollisuudet tulla osaksi suomalaista peruskoulua näyttävät pysyvän yhtä pieninä kuin tällä hetkellä.

Inklusiota ei toteutettu tutkimuksessa olleissa kouluissa sellaisena, kuin se inklusio-kirjallisuudessa teoreettisesti näyttäytyy. Tässä tutkimuksessa vain yksi koulu toteutti inklusiota, eli koulun kaikki oppilaat olivat yhdessä yleisopetuksessa. Kyseisessä koulussa inklusiota toteutettiin pienryhmien puuttumisen takia pakosta, ilman tarvittavia tukikeinoja ja koulun yhteistä linjausta inklusion toteuttamiseksi. Koulu ei myöskään ollut käynyt läpi, kirjallisuudessa inklusion toteutumisen kannalta erittäin tärkeäksi nähtyä, inklusioprosessia (Matikka, Koponen & Reiterä-Paajanen, 2005, 10). Inklusioprosessi tarkoittaa jatkuvaa, kehämäisesti etenevää, prosessia, jonka tavoitteena on muuttaa koulua inklusiivisemmaksi ja reflektoida siinä onnistumista. Inklusioprosessia olen käsitellyt tarkemmin tutkimuksen tuloksissa Inklusio käytännössä-osiossa. Koulussa ei myöskään kyetty vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien yksilöllisiin tarpeisiin, mikä teoriassa nähdään inklusion toteutumisen ehtona (Moberg & Savolainen 2009, 84). Mahdollisten tukikeinojen loputtua oppilaat siirrettiin kouluun, johon kunnan erityisopetus oli keskitetty. Tämän siirron seurauksena oppilas joutuu opiskelemaan lähikoulunsa ulkopuolella ja joutuu osaksi erilaisia segregoituja, eli eristettyjä, ratkaisuja. Muissa kouluissa erityisopetus oli fyysisesti samassa koulussa yleisopetuksen kanssa. Joitakin oppilaita oli integroituna yleisopetukseen, mutta erityistä tukea tarvitsevien määrään nähden hyvin vähän.

Inklusion toteutumisen esteiksi nähtiin monenlaisia syitä. Suurimpana esteenä nähtiin resurssien riittämättömyys, mikä haastatteluissa näytti olevan myös osasyynäinen työrauhaongelmiin opetuksessa sekä opettajien työssä jaksamisen heikentymiseen. Tutkimusten mukaan nykyisillä resursseilla ei pystytä huolehtimaan riittävästi kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista (Moberg & Savolainen 2009, 93–94), eikä inklusion toteutuminen ole mahdollista ilman riittävää resurssien määrää (Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 4-11). Tämä synnyttää selvän ongelman inklusion toteutumiselle, koska tutkimuksessa resurssien kasvu tulevaisuudessa näytti varsin epävarmalta. Toisena merkittävänä esteenä nähtiin oikeanlaisen asenteen puuttuminen, mikä nähtiin myös uudistuneen opettajuuden suurimpana haasteena. Tutkimusten mukaan resurssit eivät korvaa oikeanlaista asennetta ja suhtautumista inklusiota kohtaan (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Näin ollen väärät asenteet inklusiota kohtaan on nähtävä suurimpana esteenä inklusiolle. Ongelmalliseksi inklusion kannalta nähtiin myös koulun tilat ja henkilökunnan pätevyys. Tilojen ei nähty olevan soveltuvat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, esimerkiksi liikuntarajoitteisten liikkuminen nähtiin hankalana ja eriyttämistiloja, haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kannalta, ei nähty kouluissa olevan riittävästi. Tilojen soveltuvuus inklusioon on nähty tärkeänä osana inklusion toteutumista myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Lakkala 2008, 48; Naukkarinen & Ladonlahti 2001; 107). Sekä rehtorit että opettajat kokivat, ettei heidän

pätevyytensä riittä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimiseen. He näkivät tarvitsevänsä lisää erityispedagogiikan taitoja, tietoa sekä kokemusta. Täydennyskoulutuksen sekä tuen tärkeys ja opettajankoulutuksen ajan tasalle saattaminen on tiedostettu inklusion toteutumisen ehtoina useissa aiemmissa tutkimuksissa (mm. Murto, 2001: 39; Karagiannis, Stainback & Stainback 2000, 8; Jylhä, Murto & Lehtinen 1999, 146–153).

Inklusiivisen koulun eräs suurimmista haasteista on se, että ihmiset, tässä tapauksessa, oppilaat ja henkilökunta, oppisivat elämään yhdessä tasavertaisesti ja vastustamaan erilaisuudesta johtuvaa erottelua (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 8; Jylhä 1999, 140–142). Tutkimuksessa käy ilmi, etteivät varsinkaan opettajat suhtaudu erilaisuuteen kovin positiivisesti. Puheen tasolla erilaisuutta, tässä tapauksessa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, pidettiin voimavarana. Käytännön työssä erilaisuus nähtiin lähinnä opetusta sekä työtä hankaloittavana ja häiritsevänä tekijänä. Rehtorit suhtautuivat inklusioon positiivisemmin, mutta näkivät monenlaisia esteitä inklusion toteutumiselle omassa koulussaan. Aiemmissa tutkimuksissa onkin nähty juuri opettajien suhtautuvan inklusioon kriittisimmin ja rehtorien myönteisimmin (Moberg & Savolainen 2009, 94). Opettajien kriittisyys inklusiota kohtaan näyttää johtuvan epävarmuudesta oman pätevyytensä ja koulutuksensa osalta sekä tarvittavien resurssien vähyydestä. Tutkimuksessa selvisi, että opettajan ikä korreloi voimakkaasti sen suhteen, miten kriittisesti opettaja suhtautuu inklusioon ja erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat näyttävät olevan isompi haaste vanhemmille opettajille kuin nuoremmille, jotka ovat usein olleet opettajauransa alkuvaiheesta asti tekemisissä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Saloviita (2008, 240) näkee opettajien kriittisen suhtautumisen johtuvan vuosikymmeniä jatkuneesta oppilaiden lajittelusta. Hänen mielestään pitkään kestäneen lajittelun takia opettajilta puuttuu tarvittavat tiedot ja kokemusta erityistä tukea tarvitsevien kohtaamisesta ja opettamisesta. Nuoremmat opettajat eivät välttämättä kanna mukanaan niin suurta lajittelun painolastia harteillaan, vaikkakin opettajankoulutuksen nähdään olevan edelleen paljon aikaansa jäljessä tämän päivän koulun todellisista haasteista ja inklusiota tukevasta koulutuksesta (Naukkarinen ja Ladonlahti 2001, 121). Osa myönteisesti inklusioon suhtautuvista rehtoreista pohti, suhtautumisestaan huolimatta, onko aivan kaikkien oppilaiden oleminen yleisopetuksessa kannattavaa, ja palveleeko se kaikkia oppilaita. Tutkimuksessa tuli ilmi, että inklusiota kohtaan näyttää olevan hyvin paljon epävarmuutta ja kriittisyyttä, vaikka suhtautuminen inklusiota ja erilaisuutta kohtaan olisikin myönteinen.

Inklusio muuttaa opettajan ammattia voimakkaasti. Tämä käy ilmi sekä rehtorien että opettajien näkemyksistä. Inklusion vaatimuksen kohdistuvat opettajien lisäksi myös koko koulun

henkilökuntaan, jonka on kyettävä yhteistyöhön ja tukea inklusion kehittymistä omalla työpaikallaan (Moberg & Savolainen 2009, 84). Opettajan ammatin suurimmat vaatimukset kohdistuvat epävarmuuden sietämiseen, yhteistyövaatimuksiin eri tahojen kanssa ja uudenlaiseen asennoitumiseen erilaisuutta kohtaan (Väyrynen 2001, 28.). Koulutuksellisesti opettajat tarvitsevat aiempaa enemmän erityispedagogiikan taitoja ja kokemusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisesta. Rehtorit taas näkivät työnsä pysyvän hyvin samankaltaisena, inklusiosta huolimatta. Rehtorin rooli, koulun kehityksessä kohti inklusiota, on kuitenkin hyvin merkittävä (O'Brien & O'Brien 2000, 37). Ilman rehtorien halua suunnata kouluja kohti inklusiota, inklusio tuskin tulee toteutumaan, vaan perinteiset erityisopetuksen järjestelyt pitävät asemansa. Tutkimuksessa suurin osa rehtoreista oli, epävarmuudesta ja kritiikistä inklusiota kohtaan huolimatta, valmis viemään kouluun kohti inklusiota, mikäli heidän näkemänsä esteet, inklusion edestä, poistettaisiin.

Tutkimuksessani tärkeä asetelma oli opettajien ja rehtorien näkemyserot inklusiosta. Rehtorien ja opettajien näkemykset inklusiosta näyttäytyivät kuitenkin hyvin yhdenmukaisina. Rehtorien tiedot inklusiosta olivat odotetusti opettajia paremmat ja näkemykset inklusiosta kokonaisvaltaisempia kuin opettajilla. Tieto ei muokannut suhtautumista ja näkemystä inklusiosta niin vahvasti kuin kokemukset. Negatiiviset kokemukset erilaisuudesta näkyivät tutkimuksessa epävarmuutena ja kriittisyytenä inklusiota kohtaan. Positiiviset kokemukset taas näkyivät positiivisena suhtautumisena inklusiota kohtaan. Opettajilla kokemukset vaikuttivat, rehtoreita enemmän, heidän näkemyksiinsä inklusiosta. Rehtorit kykenivät opettajia objektiivisempaan tutkiskeluun, kokemuksistaan huolimatta. Juuri tästä fenomenografisessa tutkimuksessa on kyse. Fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaan ihmisen kokemusten muokkaavan hänen todellisuuttaan ja ymmärrystään ilmiöistä. (Eskola & Suoranta 1996, 166.) Kokemukset on nähtävä vahvana taustavaikuttajana jokaisen haastatellun henkilön näkemyksissä inklusiosta ja erilaisuudesta. Kokemukset erilaisuudesta saattavat sanella hyvin pitkälle inklusion toteutumisen mahdollisuudet, tässä koko yhteiskunnalla on suuri kasvatustavastuu, jotta erilaisuus voitaisiin kokea voimavarana. Rehtorit suhtautuivat inklusioon opettajia myönteisemmin. Inklusion voimakas vaikutus opettajan ammattiin on yksi mahdollinen selitys sille, että opettajat suhtautuivat inklusioon hyvin kriittisesti. Erityistä tukea tarvitsevien negatiivinen vaikutus opetukseen ja luokan muihin oppilaisiin oli opettajien suuria huolia, joita rehtorit eivät niinkään nähneet. Opettajien kriittisyys pohjaa varmasti myös siihen, että he joutuvat kohtaamaan rehtoreita enemmän erityisen tuen oppilaita käytännön työssään. Rehtorien työnkuvaan kuuluu opettajia vähemmän

erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamista kasvotusten ja työympäristössään; yhden haastatellun rehtori sanoin: ”rehtori on enempi hallintomies”.

8.2 Tutkijan itsearviointi

Tutkimukseni eduksi on mielestäni luettava sen ajankohtaisuus. Inklusio eri muodoissaan on tällä hetkellä vahvan koulutuspoliittisen diskurssin keskipisteessä maailmalla, ja osittain myös Suomessa. Maailmalta tulevat yhdenvertaisuuden vaatimukset ja Suomessa tehdyt poliittiset linjaukset, perusopetuslain ja -opetussuunnitelmien kautta, korostavat inklusion merkitystä ja osallisuutta tulevaisuuden suomalaisessa peruskoulussa. Suomessa itse inklusiota on tutkittu verrattain vähän. Muuallakin maailmassa kasvatustieteellisten tutkimuksien määrään verrattuna inklusiota on tutkittu hyvin vähän, vaikka sitä on sivuttu jonkin verran lukuisissa integraatio-tutkimuksissa. Tämä tutkimus tuo oman panoksensa inklusion mahdollisuuksien kartoittamiseen ja todellisuuden määrittämiseen suomalaisen koulutuskentän piirissä. Mielestäni tutkimukseni arvoa lisää se, että tutkimuksessa ilmenee samankaltaisia tuloksia kuin kansainvälisissä laajoissa tutkimuksissa on saavutettu, joita suomalaisessa tutkimuksessa on tutkittu hyvin vähän. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä olen pohtinut tutkimuksen metodologisessa osuudessa, joten en enää palaa siihen enää samassa mittakaavassa tässä yhteydessä.

Tutkimukseni täyttää sille asetetut tavoitteet, koska tutkimuskysymyksiin saatiin selkeitä vastauksia. Inklusion toteutuminen näyttää Suomessa olevan heikkoa, mikä kirjallisuuden perusteella oli odotettavissa. Sen sijaan integraatiota toteutettiin laajasti, kuten odottaa saattoikin. Tutkimustani voisi leimata pieni yllätyksellisyys, sillä ainakin henkilökohtaisesti osasin odottaa tällaisia tutkimustuloksia sen pohjalta, mitä olen suomalaisia kouluja päässyt tarkkailemaan sisältä käsin, ja mitä kasvatustieteen kandidaatin opinnäytetyössä inklusioon syvennyin. Kaikista eniten minut tutkijana yllätti se, miten huonosti kouluissa siedetään haastavaa erilaisuutta, jota erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sinne tutkimukseni perusteella tuovat. Opettajat ja rehtorit pitävät erilaisuutta mahtavana voimavarana teoriassa, mutta käytännössä asia on toisin. Yllättävää oli myös opettajien vähäiset tiedot koskien inklusiota, mikä kertoo mielestäni siitä, miten epätodennäköiseltä inklusion toteutuminen lähitulevaisuudessa näyttää. Ajattelin lakimuutosten tuovan inklusion jokaisen opettajan tietoon, mutta todellisuudessa lakimuutoksia ei nähty käytännössä inklusioon ohjaavina ja valmistavina. Rehtorien ja opettajien näkemysten yhteneväisyys oli myös tiettyssä määrin yllättävää. Ajattelin etukäteen, että opettajien ja rehtoreiden

välillä voisi olla hyvinkin suuria näkemyseroja inklusiosta ja sen tuomista haasteista sekä eduista, johtuen osapuolien hyvin erilaisesta työkuvasta ja asemasta.

Koen tarpeelliseksi myös kritisoida tutkimustani. Opettajien ja rehtorien haastattelujen välillä kulunut aika saattoi vaikuttaa siihen, millaisia näkemyksiä he toivat inklusiosta julki, ja millaisina heidän tietonsa inklusiosta näyttäytyivät. Vasta rehtorien haastattelujen aikana perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden uudistukset olivat astuneet täysivaltaisina voimaan. Tämän asian vaikutusta tutkimukseni tuloksiin on näin jälkikäteen hyvin vaikea arvioida. Lohtua tuo se, että tutkimukseni tulokset ovat hyvin yhteneviä monien merkittävien ja kansainvälisten tutkimusten kanssa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut parempi, jos olisin haastatellut Suomen mittakaavassa laajemmin eri koulujen opettajia ja rehtoreita. Haastateltavia olisi myös voinut olla paljon enemmän, jotta suuremmalla todennäköisyydellä yleisimmät näkemykset olisi saatu kartoitettua ja saturaatiopiste olisi tullut paremmin saavutettua. Koen myös pienuutta sen suhteen, mitä aineistostani olisi voinut saada vielä irti. Jouduin hylkäämään monia aineistosta ja teoriasta nousseita mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin olisin halunnut syventyä vielä enemmän, tutkimuksen rajoitetun koon takia. Olisin myös halunnut olla kriittisempi omien valintojeni ja tulkintojeni suhteen, jotta tutkimukseni olisi voinut saavuttaa vielä syvällisemmän ja laadukkaamman asteen. Vielä enemmän olisin halunnut astua sisälle haastateltavien ajatuksiin ja pohtia syitä kysymyksiin: miksi he ajattelevat niin kuin ajattelevat ja miten aiemmat kokemukset vaikuttavat heidän näkemyksiinsä. En uskaltanut lähteä tutkimusraportissani tuntemattomille teille, vaan tyydyin perinteiseen malliin ja raportointiin, joka oli minulle tuttu. Olisin halunnut astua monessa asiassa vielä enemmän pois mukavuusvyöhykkeeltäni, mutten tällä kertaa vielä kyennyt tai uskaltanut. Moni asia jäi kuitenkin sopivasti hampaankoloon tulevaisuutta ajatellen. Oma rajallisuus on kuitenkin uskallettava nähdä ja tunnustaa, jotta osaa lopettaa ajoissa. Mielestäni juuri se tekee tutkimuksesta vakuuttavan, että tutkija uskaltaa myöntää vajavaisuutensa ja rajallisuutensa tutkijana ja reflektioijana.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tästä tutkimuksesta olisi luonnollista jatkaa tutkimista kunnalliselle ja valtiolliselle tasolle, mistä inklusion toteutuminen loppujen lopuksi näyttää olevan kiinni. Koulujen on hyvin vaikea nähdä ryhtyvän inklusioon ilman kunnan sekä valtion riittävää tukea ja todellista pakotetta. Monia uusia tutkimuskysymyksiä nousee mieleen tämän tutkimuksen pohjalta. Miten ylemmät poliittiset

päättäjät näkevät inklusion ja miten he suhtautuvat siihen? Miksi peruskouluun ei panosteta enemmän resurssien valossa? Miten yhdenvertaisuus toteutuu suomalaisessa peruskoulussa inklusion valossa? Mielenkiintoista olisi tutkia myös kansainvälistä inklusioliikettä. Miten eri maissa toteutetaan inklusiota ja miksi? Miten se eroaa suomalaisesta inklusiosta? Inklusiota olisi myös mielenkiintoista tutkia inklusiokriittisestä kirjallisuudesta käsin. Miksi inklusio on välttämätöntä, ja tarjoaako se todellisen ja ainoan oikean vaihtoehdon erilaisuuden poistamiseksi? Miksi inklusioon suhtaudutaan kirjallisuudessa niin ideologisesti ja fundamentalistisesti? Onko todellisen inklusion toteutuminen edes mahdollista?

Mielenkiintoinen tutkimuksen asettelu olisi myös se, että pääosassa olisi inklusiivinen koulu, jossa inklusioprosessi on pitkällä. Koulua voisi tutkimuksessa vertailla tavallisen sekä tavanomaista erityisopetusta tarjoavaan koulun kanssa. Millaisia eroja näkemyksissä olisi, ja nähtäisiinkö inklusio todella niin toimivana, kuin se kirjallisuudessa ja teoriassa nähdään? Onko kaikkien yhteinen koulutus käytännössä mahdollista, vai tasapäistääkö inklusio sen sijaan, että oppilaista tulisi keskenään yhdenvertaisia? Inklusion tutkimuskenttä on hyvin avoin ja laaja. Olisi hyvin tärkeää, että inklusiota tutkittaisiin myös Suomessa paljon nykyistä enemmän, jotta sen mahdollisuudet saataisiin kartoitettua mahdollisimman hyvin ja monia epäkohtia karsittua.

Suomalainen peruskoulutus elää murroksessa. Peruskoululle on saatava selkeä suunta. Inklusio tarjoaa yhden tienviitan, jonne astua. Johtaako inklusio peruskoulun oikealle polulle tai oikeaan päämäärään, on vielä hämärän peitossa. Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että inklusio tarjoaa hyvän vaihtoehdon erilaisuuden poistamiseksi koko yhteiskunnasta. Suhtaudun kuitenkin tämän tutkimuksen jälkeen hyvin kriittisesti inklusion todellisiin mahdollisuuksiin toteutua sellaisena, miten se kirjallisuudessa ideaalisena näyttäytyy. Resurssien puute ja koulujen monenlaiset haasteet asettavat inklusiolle todella suuren vuoren kiivettäväksi. Uskon kuitenkin vakaasti, että jossakin muodossa inklusio tulee tulevaisuudessa näyttelemään merkittävää roolia suomalaisessa peruskoulussa, mikä se sitten tulee olemaankaan. Siihen on myös osattava varautua hyvissä ajoin. Haaste on heitetty, oletko valmis ottamaan sen vastaan?

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Moberg, S. 1982.** Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa Moberg, S. (toim.) Erilaiset oppilaat – Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino
- Ballard, K. 1999.** International Voices: An introduction. Teoksessa Ballard, K. (toim.) Inclusive education — International Voices on Disability and Justice. London: Falmer Press.
- Barton, L. 1999.** Market ideologies, education and the challenge. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (toim.) Inclusive education — World yearbook of education 1999. New York: Routledge
- Douglas, F. 2010** Educating all Children Together Well. Teoksessa Peterson, M. & Hittie, M. (toim.) Inclusive teaching — The Journey Towards Effective Schools for All Learners. New Jersey: Pearson Education, inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino
- Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993.** Integraatioideologia. Teoksessa Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. & Werner Söderström Osakeyhtiö 1993 (toim.) Erityispedagogiikka 1 – Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset
- Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001.** Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy s.181
- Huhtanen, K. 2011.** Tehostettu tuki perusopetuksessa — Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva: Bookwell Oy.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999.** Integraatiosta inklusiiviseen kouluun — utopia vaiko todellisuutta? Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta ? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

- Ikonen, O. & Huttunen, R. 1999.** Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta ? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Jylhä, I. 1999.** Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta ? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Karagiannis, A. & Stainback, W. & Stainback, S. 2000.** Background — Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion — A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Karjalainen, V. & Ylevä, T. 2009.** Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2007. Luettu 9.4.2011.
http://www.peda.net/veraaja/myrskylä/kirkonkylä/kelpo/erityisopetuksen_strategia.ppt
- KELPO-hanke. 2008.** Tietoa Kelpo-kehittämishankkeesta. Luettu 19.4.2011.
- Kerzner Lipsky, D. & Gartner, A. 1999.** Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (toim.) Inclusive education — World yearbook of education 1999. New York: Routledge
- Lakkala, S. 2008.** Inklusioon pyrkivä opetus — samanlaisuuden vai erilaisuuden pedagogiikkaa? Teoksessa Määttä, K. & Uusitalo, T. (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi.. Helsinki: Yliopistopaino.
- Matikka, L. & Koponen, A. & Reiterä-Paajanen, U. 2005.** Inklusio-ohjelma. Teoksessa Matikka, L. (toim.) Kotu-raportteja — Oppilaiden ja vanhempien näkemykset koulun inklusiivisuudesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009.** Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Vehkalahti, P. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009.** Yhteistä koulua kohti. Teoksessa WSOY Oppimateriaalit Oy (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy
- Moberg, S. 1998.** Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. & Vehmas, S. & PS-viestintä Oy (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö

- Moberg, S. 2001.** Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Murto, P. 2001.** Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Murto, P & Lehtinen, J. 1999.** Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta ? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001.** Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö — välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Naukkarinen, A. & Saloviita, T. & Murto, P. 2001.** Johdanto. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Naukkarinen, A. & Saloviita, T. & Murto, P. 2001.** Jälkisanat. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Niikko, A. 2003.** Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. 2000.** Inclusion as a force for school renewal. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion — A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Opetushallitus. 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettu. 14.4.2011.
<http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>

Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Luettu. 21.1.2011.

<http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutoksem_291010.pdf>

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Yliopistopaino. Luettu 12.12.2012.

<http://www.peda.net/img/portal/1537067/erityisopetuksen_strategia.pdf?cs=1237723789>

Perusopetuslaki 1998/628b, muutettu 624/2010

Pijl, Y. J. & Pijl, S. J. & van den Bos, K. P. 1999. Teachers' Motives for Referring Students to Special Education. Teoksessa Ballard, K. (toim.) Inclusive education — International Voices on Disability and Justice. London: Falmer Press.

Rissanen, R. 2003. Tutkimusotteen valinta. Teoksessa Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina — fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes print.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Luettu 26.4.2011.
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.

Sage, D. 2000. Administrative Strategies for Achieving Anclusive Schooling. Teoksessa Stainback, W. & Stainback, S. (toim.) Inclusion — A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Teoksessa Kasvatus 37. Luettu 23.3.2011.
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/4/erityiso.pdf>

Saloviita, T. 2008. Yksitoista ohjetta opettajalle. Teoksessa Saloviita, T. & PS-kustannus (toim.) Kaikille avoimeen kouluun — Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009.** Johdatus kohtaamisen kentille. Teoksessa Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009.** Opetuksen järjestämisen rakenteellinen ulottuvuus. Teoksessa Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Sigfrids, A. 2009.** Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu—Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: WS Bookwell Oy
- UNESCO. 1994.** Final Report, World conference on special needs education: Access and Quality, Salamanca, Spain 7.-10. June. Paris: UNESCO
- Vlachou, A. 1997.** Struggles for Inclusive Education. Buckingham: Open university press
- Väyrynen, S. 2001.** Miten opitaan elämään yhdessä? — inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

LIITTEET

Haastattelukysymykset

Kasvatustieteen kandidaattitutkinto

1. Ikä ja sukupuoli
2. Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana?
3. Onko sinulla erityispedagogiikkaan liittyvää koulutustaustaa?
 - Esimerkiksi perusopintoja, kursseja, seminaareja jne.
- 4.1. Minkälaista täydennyskoulutusta tai ohjausta olet saanut inklusiota tai integraatiota varten?
- 4.2. Miten se on tukenut tai/ja miten arvelet sen tukevan ammatillista osaamistasi?
5. Koetko inklusion muuttavan opettajan ammatin luonnetta, jos koet, niin miten?
- 6) Minkälaisia tuntemuksia uudistunut perusopetuslaki sinussa herättää?
- 7) Mitä käsitätte inklusiolla?
 - Mitä positiivisia vaikutuksia inklusiolla voi olla?
 - Mitä negatiivisia vaikutuksia inklusiolla voi olla?
 - Mitä tuntemuksia inklusio sinussa herättää?
 - Miten perustelet inklusion tarpeellisuutta?

Kasvatustieteen maisteritutkinto, pro Gradu -tutkielma

1. Ikä ja sukupuoli
2. Kuinka pitkään olet toiminut luokanopettajana ja/tai rehtorina?
3. Onko sinulla erityispedagogiikkaan liittyvää koulutustaustaa?
 - Esimerkiksi perusopintoja, kursseja, seminaareja jne.
- 4.1. Minkälaista täydennyskoulutusta tai ohjausta olet saanut inklusiota tai integraatiota varten?
- 4.2 Oletko tutustunut inklusiota koskevaan kirjallisuuteen?
- 4.3. Miten ne ovat tukeneet ammatillista osaamistasi?
5. Mitä inklusio mielestäsi tarkoittaa?
 - Millaisia positiivisia vaikutuksia inklusiolla voi olla?
 - Millaisia negatiivisia vaikutuksia inklusiolla voi olla?
 - Millaisia tunteita inklusio sinussa herättää?
 - Koetko inklusion tarpeelliseksi, miksi?
6. Miten koet/arvelet inklusion vaikuttavan opettajan ja rehtorin ammattiin nyt/tulevaisuudessa, entä kouluihin?
7. Millaisia muutoksia kouluun/opetuksen järjestämiseen uudistunut perusopetuksenlaki (kolmiportainen tuki ja lähikouluperiaate) mielestäsi tuovat mukanaan?
8. Toteutetaanko tässä koulussa segregaatiota, integraatiota vai inklusiota, miksi?
9. Millaisilla arvoilla edellä mainittua toteutetaan tässä koulussa?
10. Miten inklusiota toteutetaan tässä koulussa? Mitä vaadittaisiin, jos haluttaisiin toteuttaa?
11. Miten inklusiota aiotaan jatkossa kehittää tässä koulussa ja kunnassa?
12. Miten yhdenvertaisuus toteutuu koulussanne/kunnassanne?